

Gli archivi ispirano la scuola
Fonti d'archivio per la didattica

Terza giornata di studio per la valorizzazione
del patrimonio archivistico del Trentino-Alto Adige

Atti del convegno di studi
Trento, 21 novembre 2008

a cura di
GIOVANNA FOGLIARDI e GIOVANNI MARCADELLA

MINISTERO PER I BENI E LE ATTIVITÀ CULTURALI
DIREZIONE GENERALE PER GLI ARCHIVI
2010

DIREZIONE GENERALE PER GLI ARCHIVI
Servizio III – Studi e ricerca

Direttore generale per gli archivi: Luciano Scala

Direttore del Servizio III: Patrizia Ferrara

Cura redazionale: Giovanna Fogliardi e Giovanni Marcadella

© 2010 Ministero per i Beni e le attività culturali
Direzione generale per gli archivi
ISBN 978-88-7125-311-4

Stampato nel mese di dicembre 2010
a cura della Tipografia Editrice Temi s.a.s. - Trento

CONVEGNO

Gli archivi ispirano la scuola. Fonti d'archivio per la didattica
Terza giornata di studio per la valorizzazione del patrimonio archivistico
del Trentino-Alto Adige

Archive und Schule. Archivalische Quellen im Unterricht
Dritte Fachtagung zur Aufwertung des Archivguts
der Region Trentino-Südtirol

Sala Rosa del Palazzo della Regione Autonoma Trentino-Alto Adige/Südtirol
Trento, 21 novembre 2008

PROGRAMMA

Indirizzi di saluto: Mario Magnani (Presidente del Consiglio Regionale della Regione autonoma Trentino-Alto Adige/Südtirol), Margherita Cogo (Assessore alla Cultura della Provincia Autonoma di Trento), Christine Roilo (Direttrice dell'Archivio Provinciale di Bolzano in vece dell'Assessore alla famiglia, ai beni culturali ed alla cultura tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano, Sabina Kasslatte Mur), Raffaele Santoro (Direttore dell'Archivio di Stato di Trento e Soprintendente Archivistico per il Trentino-Alto Adige/Südtirol)

Prima sessione

Introduce Giovanni Marcadella (Soprintendenza Archivistica per il Trentino-Alto Adige/Südtirol)
Presiedono Francesca Cavazzana Romanelli (Università degli Studi di Trieste) e Maria Garbari (Presidente della Società di Studi Trentini di Scienze Storiche)

MICAELA PROCACCIA (Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Direzione Generale

per gli Archivi), *Memorie di scuola e scuola di memoria; l'attività della DGA per la tutela e la valorizzazione degli archivi scolastici*

MANOLA IDA VENZO (Archivio di Stato di Roma), *Documenti e didattica: un rapporto complesso*

ERNESTO PERILLO (Associazione Clio' 92), *Archivisti e insegnanti: una singolare complicità*

MARIAGIULIA SANDONÀ (Scuola Media Statale "Cesare Frassoni", Finale Emilia, Modena), *Le fonti d'archivio nel rinnovamento della didattica della storia*

FRANCA BALDELLI (Archivio Storico del Comune di Modena), *Il "Manuale in rete. La storia infinita"*

SALVINA BOSCO (Biblioteca Regionale Universitaria di Catania), *Dalle fonti locali per la didattica della storia al laboratorio multidisciplinare*

DONATELLA PICCIAU (ITIS "D. Scano", Monserrato, Cagliari), *L'Archivio scolastico: storia e didattica*

Seconda sessione

Presiedono Livio Cristofolini (Soprintendente per i beni librari e archivistici della Provincia autonoma di Trento) e Christine Roilo (Direttrice dell'Archivio Provinciale di Bolzano)

CARLO ROMEO (Liceo classico "G. Carducci", Bolzano), *Fonti archivistiche nella prassi didattica: alcune esperienze in Alto Adige/Südtirol*

CHIARA TAMANINI (IPRASE Trentino), *Costruire storia: un percorso di ricerca-azione sui criteri di costruzione dei curricoli di storia nel ciclo secondario di secondo grado*

ARMIDA ZACCARIA (Archivio di Stato di Bolzano), *La scuola in archivio. Esperienze dell'Archivio di Stato di Bolzano*

KATIA PIZZINI (Archivio Diocesano Tridentino), *Progetto pilota per la "costruzione della memoria" nella scuola dell'obbligo*

CARLA GIACOMOZZI (Archivio Storico della Città di Bolzano), *“Conoscere e comunicare i Lager”: una ricca esperienza didattica*

STEFANO USMARI - EMANUELE ZOTTINO (Liceo Scientifico “Rainerum”, Bolzano), *“Barbara Pachler: storia di una strega”. Percorso scolastico dall’analisi dei documenti d’archivio alla realizzazione di un CD audio*

MARINA POIAN (Liceo Scientifico “A. Degasperì”, Borgo Valsugana), *Il laboratorio in classe: “l’informazione mediata: caratteri, contenuti, effetti, della comunicazione nel corso del primo conflitto mondiale”*

MAURO NEQUIRITO (Soprintendenza per i beni librari e archivistici della Provincia autonoma di Trento), *Tra didattica e divulgazione: le esperienze della Soprintendenza*

ROBERTA ANDREATTA - PIETRO DI FIORE (Scuola elementare “A. Fogazzaro”, Vattaro), *Villa Bortolazzi: una ricerca storico didattica. L’extrascuola diventa dardo pedagogico e didattico*

ANNA PISETTI (Museo della Guerra di Rovereto), *La storia in un museo: collezioni, archivio e territorio*

FEDERICO ZANONER (MART, Rovereto), *L’Archivio del ‘900 del Mart: percorsi didattici tra fonti e opere*

COMITATO SCIENTIFICO:

Livio Cristofolini, Soprintendenza per i beni librari e archivistici della Provincia autonoma di Trento

Giovanna Fogliardi, Soprintendenza Archivistica per il Trentino-Alto Adige/Südtirol

Maria Garbari, Società di Studi Trentini di Scienze Storiche

Lino Lucchi, Consiglio Regionale del Trentino-Alto Adige/Südtirol

Giovanni Marcadella, Soprintendenza Archivistica per il Trentino-Alto Adige/Südtirol

Christine Roilo, Archivio Provinciale di Bolzano

ORGANIZZAZIONE:

Soprintendenza Archivistica per il Trentino-Alto Adige/Südtirol in collaborazione con il Consiglio Regionale del Trentino-Alto Adige/Südtirol, la Soprintendenza per i beni archivistici e librari della Provincia autonoma di Trento, l'Archivio Provinciale di Bolzano, la Società di Studi Trentini di Scienze Storiche; con il contributo del Dipartimento Istruzione, Servizio Sviluppo e Innovazione della Provincia autonoma di Trento

SOMMARIO

GIOVANNI MARCADELLA, <i>Introduzione</i>	XI
GIOVANNA FOGLIARDI, <i>Premessa</i>	XIX
MICAELA PROCACCIA, <i>Memorie di scuola e scuola di memoria: l'attività della DGA per la tutela e la valorizzazione degli archivi scolastici</i>	1
MANOLA IDA VENZO, <i>Archivisti e didattica, un rapporto complesso</i>	6
ERNESTO PERILLO, <i>Archivisti e insegnanti: una singolare complicità</i>	13
MARIAGIULIA SANDONÀ, <i>Le fonti d'archivio nel rinnovamento della didattica della storia</i>	27
FRANCA BALDELLI, <i>Manuale ... in rete. La scuola in archivio: riflessioni e proposte per una auspicata collaborazione fra due mondi apparentemente lontani</i>	34
SALVINA BOSCO, <i>Dalle fonti per la didattica della storia al laboratorio multidisciplinare</i>	56
DONATELLA PICCIAU, <i>L'archivio scolastico: percorsi di ricerca tra storia e didattica</i>	61
CARLO ROMEO, <i>Fonti archivistiche e prassi didattica: alcune esperienze in Alto Adige/Südtirol</i>	69
CHIARA TAMANINI, <i>Costruire storia: una didattica della storia basata su fonti e documenti</i>	75
ARMIDA ZACCARIA, <i>La scuola in archivio. Esperienze dell'Archivio di Stato di Bolzano</i>	80
KATIA PIZZINI, <i>Progetto pilota per la "costruzione della memoria" nella scuola dell'obbligo</i>	84

CARLA GIACOMOZZI, <i>“Conoscere e comunicare i Lager”: una ricca esperienza didattica</i>	93
MARINA POIAN, <i>Il laboratorio in classe. “L’informazione mediata: caratteri, contenuti, effetti della comunicazione nel corso del primo conflitto mondiale”</i>	97
MAURO NEQUIRITO, <i>Tra didattica e divulgazione: le esperienze della Soprintendenza per i beni archivistici e librari della Provincia autonoma di Trento</i>	115
ROBERTA ANDREATTA - PIETRO DI FIORE, <i>Villa Bortolazzi: una ricerca storico didattica. L’extrascuola diventa dardo pedagogico e didattico</i>	123
ANNA PISETTI, <i>La storia in un museo: collezioni, archivio e territorio</i>	133
FEDERICO ZANONER, <i>L’Archivio del ‘900 del Mart: percorsi didattici tra fonti e opere</i>	140

Introduzione

Il convegno che si è tenuto a Trento il 21 novembre 2008, non è stato uno dei tanti appuntamenti impartiti agli insegnanti ed alle famiglie per riflettere sui soliti problemi della scuola e sulle infinite rielaborazioni dei suoi programmi; non è stato neppure la consueta occasione per chiamare in causa la scuola sul campo delle cose da fare, che essa non fa. La scuola è diventata, da alcuni decenni ormai, un grande recipiente ove tutti vorrebbero riversare qualcosa, spesso togliendolo dal contesto di altre, più direttamente interessate e coerenti entità, come la famiglia, l'informazione pubblica, la parrocchia, l'associazione, lo sport, etc. Non è vero che all'improvviso anche gli archivi (e con essi le biblioteche e i musei, cioè i soggetti della conservazione e della valorizzazione del patrimonio culturale) hanno scoperto che – fatti di dovuti conti – c'è materia anche nelle loro funzioni (la sensibilizzazione individuale e sociale, la promozione...) da affidare alla scuola. Non è così.

Vi è un rapporto diretto tra archivi e scuola, un'osmosi che coinvolge da tantissimo tempo professionalità, ricerca, informazione, didattica. Con reciprocità; vorrei dire – ben motivato in ciò anche dalle difficoltà che entrambi i servizi si trovano a sopportare – con necessario, scambievolmente soccorso. L'interscambio ha assunto la forza tipica delle collaborazioni preziose. Si può parlare, nel tempo, di intensità di rapporto, ossia di periodi di minore o maggiore apertura, forse anche di piccole situazioni di privilegio in qualche particolare momento, ma non di distanza, mai di distacco. La scuola ha avuto bisogno del patrimonio culturale per fondare su di esso la propria didattica, così come musei, biblioteche ed archivi si sono rivolti alla scuola considerandola il primo referente, le hanno dato materia culturale e scientifica e ne hanno tratto ricerche, conoscenze, autorità.

Non deve dunque stupire se questo incontro continua e se oggi trova un periodo di buona fertilità. Succede felicemente ai musei, che sviluppano dentro alle loro strutture o nell'uso delle loro collezioni un rapporto perfino nuovo o comunque diverso con la scuola di ogni ordine e grado, orientato verso proposte di interattività costruttiva, sostenuti ed incentivati da definizioni e perfino da atti normativi di indirizzo politico¹; succede alle bibliote-

¹ L'International Council of Museums (ICOM) definisce il museo come "istituzione permanente

che², succede pure agli archivi, che individuano in alcuni fattori di crescita interna ed in direttive ministeriali, che hanno sottolineato l'importanza dello studio della storia locale e di quella contemporanea, un elemento propulsivo di grandissima forza. E se oggi nei loro ambienti troviamo scolaresche, se le sale di studio divengono laboratori di ricerca per insegnanti e studenti, la ragione sta in questo rapporto privilegiato tra archivi e scuola, che scopre e fonda l'esigenza di costruire insieme.

senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che fa ricerca sulle testimonianze materiali e immateriali dell'umanità e del suo ambiente; le raccoglie, le conserva, le comunica e soprattutto le espone a fini di studio, educazione e diletto" (Seoul 2004; pagina disponibile all'indirizzo <http://www.icom-italia.org>). Tutti gli atti normativi emanati dallo Stato italiano e da Stati europei, a partire almeno dagli anni Novanta, non fanno che ribadire e confermare tale definizione e, di conseguenza, il significato e la forza della presenza museale sul territorio, verso tutte le categorie di fruitori. Esso, da semplice "conservatore della memoria" – atteggiamento che forse mai assunse in via assoluta ed esclusiva – diventa sempre più il soggetto attivo della promozione culturale ed educativa in particolare. Il Ministero per i beni e le attività culturali, sulla direttrice di una crescente sensibilità, ha emanato pure un proprio *Atto di indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei musei* (D.M. 10 maggio 2001), volto a corrispondere con un buon servizio alle attese della comunità. Tra i diversi requisiti ritenuti indispensabili nel rapporto con il pubblico, vengono indicate le visite guidate, "uno dei canali privilegiati di accesso alle opere e alle collezioni del museo attraverso il contatto personale con esperti qualificati, che arricchisce l'acquisizione di informazioni con elementi umani e soggettivi di interpretazione e comunicazione". Una vastissima bibliografia è notoriamente dedicata alla materia. Iniziative di coordinamento hanno spinto organi regionali ad organizzare convegni, congressi, tavole formative e di confronto, che ovunque sono sfociate in altrettante pubblicazioni. Esse si qualificano oggi come discipline di orientamento regionale in materia e coinvolgono molto da vicino la didattica, in particolare quella dedicata alle scuole superiori ed anche primarie. Si è mossa massicciamente anche l'università, sul presupposto – forse non del tutto legittimo, di certo non troppo opportuno – di essere il primo e più qualificato referente per una attività di formazione nel campo, che ha, però, il grave difetto di non esserci per niente sul campo.

² Possiamo dire che le biblioteche ce l'hanno nel proprio DNA di essere soggetti attivi nella didattica; la loro ormai antica uscita da un ambito eminentemente conservativo e specialistico ne ha fatto artefici primari, nel settore dei beni culturali, prime fra tutti. Il fatto stesso di vedersi concentrate in una sfera di attività e di coordinamento regionale, ancor a partire – com'è ben noto – dalla metà degli anni Settanta, non ha fatto che rinforzare tale loro posizione ed arricchirne il ruolo, rendendole spesso autentici modelli da imitare per ogni altra istituzione. La biblioteca è "la casa" del cittadino, il luogo della sua informazione, dello studio ed anche di una socializzazione qualificata. Nei suoi spazi e tra le sue strutture anche l'attività didattica della scuola trova – ed ha sempre trovato – argomenti e "materia prima". Le regioni medesime e le province autonome hanno dettato *standards* ed obiettivi per servizi di qualità da parte delle biblioteche. Lo hanno fatto con leggi specifiche, in conseguenza di una reiterata delega ministeriale, disciplinata dapprima nel 1977 (D.P.R. 616), all'indomani della stessa costituzione delle regioni, confermata di recente dalle specifiche norme di tutela dettate dal *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (D. lgs. 42/2004).

In merito ai cennati fattori interni che hanno fatto crescere negli archivi (di Stato ed anche non) un grande interesse per la didattica delle fonti, mi limito a menzionare soltanto quella data fondamentale, che ha portato gli archivi, definitivamente ormai, nel contesto dei Beni Culturali, traendoli dall'amministrazione degli Interni, ossia al 1975³. Non è una data antica; segna soltanto trent'anni di storia, ma in tale periodo si sono concepiti e sviluppati percorsi importanti nella valorizzazione del patrimonio archivistico e anche nelle modalità della sua fruizione. Ne trattano con accento specifico e con citazioni appropriate, nei testi di questo medesimo volume di *Atti*, la collega Manola Ida Venzo⁴, con una veduta di chiara matrice archivistica e, subito più avanti, Ernesto Perillo⁵, che s'addentra invece in ambiti più squisitamente orientati all'esplorazione dei tanti aspetti della fruizione ed alle esigenze della conoscenza e dell'elaborazione nelle storie locali, soprattutto nell'esperienza scolastica.

Vorrei porre l'accento, invece, sul percorso che la scuola stessa ha compiuto nei confronti della testimonianza archivistica, in ambito di didattica della storia, visto così, come è apparso agli occhi di un utente che fu dapprima allievo della scuola medesima, poi insegnante, infine archivista che con la scuola ha coltivato un filo di collaborazione continua e proficua attraverso il suo istituto di assegnazione in servizio⁶. Chi non ricorda i manuali degli anni Sessanta? Il

³ Con L. 29 gennaio 1975, n. 5, venne definitivamente congedata l'istituzione del Ministero per i Beni culturali e ambientali (tale era il suo nome all'epoca).

⁴ M. I. VENZO, *Archivisti e didattica, un rapporto complesso*, pp. 6 e segg.; in particolare la nota 1, che cita un fondamentale contributo alla materia con il riferimento al numero monografico della «Rassegna degli Archivi di Stato», XLV (1985) e, di seguito, anche nota 2 con altre citazioni di lavori e saggi di buona rilevanza.

⁵ E. PERILLO, *Archivisti e insegnanti: una singolare complicità*, p. 13 e segg. A conferma, lo stesso titolo dell'intervento e tutta la prima parte della riflessione, con specifica citazione alla nota 2. Ma si ricorda pure F. CAVAZZANA ROMANELLI, *Archivi e attività didattiche. Dibattiti ed esperienze negli archivi italiani / Archives and Educational Activities. Debite and Initiatives in the Italian Archives*, in «Archivum. International Review on Archives Published by the International Council on Archives», XLV (2000), pp. 267-284.

⁶ L'Archivio di Stato di Vicenza, ove fin dalla metà degli anni Ottanta si svolse un'attività per la didattica delle fonti. Si può parlare, con l'uso di una terminologia ormai consolidata, di una didattica dell'archivio, intesa come una somma di proposte tematiche che l'istituto stesso andava ad allestire per offrirle alle scuole; contemporaneamente, però, anche di una didattica in archivio, talora perfino sovrapposta alla precedente e finalizzata a condividere con la scuola stessa progetti di lavoro da svolgere *in primis* in istituto, tra le scaffalature della documentazione, trasformate in laboratorio scolastico della ricerca storica. Erano esperienze vivaci, per alcuni aspetti necessarie e vitali alla ricerca di un ruolo più ampio dell'archivista, come risposta ad un impulso che imponeva di aprire le porte, così come la stessa appartenenza al ministero della cultura ormai richiedeva. Si vedano in proposito i lavori

“Saitta”, lo “Spini”: raccontavano la storia e non facevano di certo riferimento a documenti né d’archivio, né a carattere storico-artistico. Quando la scuola venne investita dall’avvincente messaggio degli «Annales»⁷, non v’erano ancora proiezioni avanzate, anche se da alcuni istituti universitari suonava forte il richiamo di ricorrere al documento. A Paolo Sambin, in Padova, rispondeva Gina Fasoli da Bologna⁸, ma testi manualistici, che fondassero l’informazione storica sull’analisi dei documenti ancor non trovavano spazio.

editoriali di I. ZANNI ROSIELLO dall’Archivio di Stato di Bologna, *Sul mestiere dell’archivista*, in «Rassegna degli Archivi di Stato», XLI (1981), 1-3, pp. 57-73; EAD., *Gli Archivi di Stato: una forma di sapere “segreto” o pubblico?*, in «Quaderni storici», XLVII (1981), pp. 624-638; EAD., *Didattica degli archivi, didattica della storia*, in «Rivista di storia contemporanea», X (1981), pp. 626-636.

⁷ Il movimento che si è sviluppato dalla rivista «Annales d’histoire économique et sociale», fondata nel 1929, divenne con il tempo una vera e propria corrente di pensiero, capace di insinuarsi in tutto il mondo della ricerca storica ed anche dell’insegnamento. Marc Bloch, che ne fu fondatore insieme a Lucien Febvre, asseriva che “i documenti restano monotoni ed esangui fino al momento in cui in colpo di bacchetta dell’intuizione storica rende loro l’anima”. Un nuovo modello di storiografia prese il sopravvento in tutta l’Europa occidentale e se nel primo periodo degli «Annales» era ancora l’uomo con le sue vicende ad essere al centro della ricerca storica, nel secondo lo furono gli ambienti e, quindi, i condizionamenti e le strutture. Conta sottolineare il ruolo che in questo particolare ciclo di pensiero storico ebbero i documenti; e gli archivisti non mancarono di recepirlo, e neppure la scuola, seppur ormai in tempi avanzati, quando il movimento era già entrato nella fase più matura ed aveva assunto una fisionomia molto frammentata, nella quale prevalevano aspetti di storia sociale e di microstoria. Non solo lo recepirono, ma ne restarono affascinati. Eran gli anni dell’apertura alla valorizzazione del patrimonio archivistico, anni in cui si creavano le condizioni di una sempre più ampia ed efficace fruizione. Archivisti ed insegnanti ne ricavano problemi storici nuovi, intuizioni inconsuete, metodi di lavoro mai posseduti ed esercitati, perfino ricerca di gruppo o, comunque, improntata su sistemi di relazioni, e sempre più forte suonava il richiamo a frequentare gli archivi e ad improntare la ricerca e la didattica sulle fonti documentali. Si vedano sulla materia T. STOIANOVICH, *La scuola storica francese. Il paradigma degli Annales*, Milano, ISEDI, 1978; P. BURKE, *Una rivoluzione storiografica. La scuola degli Annales, 1929-1989*, Roma - Bari, Laterza 1992; *La storia degli Annales*, in «Rivista di storia della storiografia moderna», 1993, 1-2; inoltre, per quanto riguarda il percorso di avvicinamento che archivi e scuola hanno compiuto fino a condividere obiettivi e metodi, cito pure un lavoro di F. CAVAZZANA ROMANELLI, *Didattica e archivi. Un itinerario condiviso. Esperienze di didattica nella storia*, in *Lavori in corso. Esperienze di didattica nella storia*, a cura di S. BOSCO - A. INDELICATO, San Miniato (PI), Archilab, 2001, pp. 119-133, che la medesima autrice mi ha gentilmente comunicato in occasione dell’apertura del convegno. Le presenti note in proposito, recano pure il contributo di idee che mi ha comunicato il prof. Franco Scarmoncin di Bassano del Grappa, al tempo supervisore SSIS (Scuola Interateneo di Specializzazione degli insegnanti del Veneto). Ulteriore bibliografia: S. A. BIANCHI - C. CRIVELLARI, *Nessun tempo è mai passato. La mediazione didattica tra storia esperta e storia insegnata*, Roma, Armando, 2003; M. DI CINTIO, *I problemi della storia. Questioni di metodo, storiografia, didattica*, Taranto, Scorpione, 1997.

⁸ Paolo Sambin fu docente di paleografia e diplomatica e poi pure di storia medioevale pres-

Ci provò il lavoro editoriale di Giorgio Cracco, Alfonso Prandi e Francesco Traniello⁹ a spingere la tradizione fuori dal suo solco, alla metà degli anni Settanta, ma si trattò comunque e soltanto di riferimenti, anche abbastanza occasionali, a testimonianze documentali nel contesto narrativo, non di capitoli d'analisi storica improntata sulla documentazione. La manualistica, però, ne trasse la giusta lezione e si cominciò a registrare una produzione interessante ed anche consistente di volumi dotati di apparati di documenti, non ancora con inserimenti nel testo, ma soltanto in forma di allegato, come per denotare una difficoltà a rompere la tradizione, preferendo soltanto accostare ad essa il messaggio nuovo. Siamo pur sempre in quel decennio, ma verso il suo finire, con manuali come il "Salvadori - Comba - Ricuperati"¹⁰.

Comparvero, poco più avanti, anche documenti inseriti nel testo, ossia citazioni, ma il più delle volte senza conseguire l'auspicata utilizzazione scolastica. Si viveva una fase di sperimentalismo un po' velleitario, talora scoordinato, ma faceva novità, sull'onda ancor potente della storiografia francese. Non mancarono neppure contributi importanti di spiegazione vera e propria del documento, con il suo pieno trasferimento in didattica, a firma, ad esempio, di Gina Fasoli, Francesca Bocchi, Paolo Cammarosano. Accanto all'insegnante di storia cominciò ad inserirsi nella scuola anche l'insegnante esperto di didattica della storia e, con la sua figura, anche il manuale: il "Brusa"¹¹, ad esempio, concepito più per istituti professionali che per le altre scuole. Trovarono grande spazio immagini, questionari, esemplificazioni, lezioni molto illustrate, con aspetto grafico incisivo, qualificato da apparati didattici (domande, riassunti, prospetti), che non esitavano a far uso pure di nuove tecnologie della comunicazione.

so l'Università degli Studi di Padova, a partire dalla fine degli anni Cinquanta fino al 1988. Generazioni di studenti e di attuali stimati professori hanno conosciuto le sue appassionante lezioni e ne hanno tratto insegnamento nel metodo rigoroso, che ha sempre posto gli archivi al centro della ricerca e della didattica. Gina Fasoli, nativa di Bassano del Grappa, fu anche lei docente indimenticabile di storia medioevale e maestra di vita e di studio, dal principio degli anni Cinquanta, fino al 1975, presso l'Università di Bologna e presso istituzioni e associazioni che ne ebbero la preziosa collaborazione.

⁹ G. CRACCO - A. PRANDI - F. TRANIELLO, *Corso di storia: per i licei e gli istituti magistrali*, voll. 1-3, Torino, Sei Editrice, 1975 e segg.

¹⁰ M. SALVADORI - R. COMBA - G. RICUPERATI, *Corso di storia*, voll. 1-3, Torino, Loescher, 1978-1984.

¹¹ A. BRUSA, *Il manuale di storia*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1991; ma ancor prima, Id., *Guida al manuale di storia per insegnanti di scuola media*, Roma, Editori Riuniti, 1985, con riedizioni nel 1986 e 1993.

Ma siamo già in epoca a noi vicina. Riforme recenti, che hanno dato un taglio alle ore di storia nelle scuole medie e le hanno contratte nelle superiori (ore di 45 minuti) motivano l'insegnante a ridurre la storia quasi alla sola esposizione. Torna a diminuire l'impegno didattico in favore dell'apporto documentale archivistico all'analisi storica, si diffonde una sensazione di stanchezza. Il periodo d'oro, in verità, è passato; ha caratterizzato il lungo periodo tra gli anni Sessanta e Novanta, quando anche l'Italia rimase pervasa dalla nuova conoscenza degli «Annales»: un comune sentire, accompagnato pure da disposizioni ministeriali.

La "riforma Berlinguer" è stata importante per la spinta dell'insegnamento della storia verso l'epoca moderna. Importante pure perché con essa sono cominciati corsi per docenti, sostenuti dalle regioni ed organizzati dagli uffici scolastici provinciali. Sono stati nominati dei *tutors* provinciali, con il compito di organizzare sul territorio corsi per la nuova storia, si sono aperti istituti a ciò specificatamente orientati (così anche nel Trentino-Alto Adige).

Le indicazioni di curriculum per i docenti indicano tra gli obiettivi prioritari della scuola di oggi, quello di insegnare a ricomporre in unità i grandi oggetti della conoscenza, entro una prospettiva che di certo è complessa, ma non deve risultare frammentata. Possiamo rilevare che anche in archivio non trova grande significato una visione unilaterale dell'informazione storica, meno che meno una fruizione condizionata della memoria documentaria. L'integrazione dei saperi è la scelta strategica obbligata, fondata sull'apertura degli archivi, sulla loro fruizione libera ed intelligente, sul confronto dei metodi, sulla didattica delle fonti e della ricerca stessa¹². Perché non cominciare proprio dalle esperienze vissute da archivisti e docenti nel loro elevato lavoro di insegnare la storia? Perché non confrontarsi sulle questioni di fondo che sollecitano questo rapporto, ma nel contempo lo limitano per l'inevitabile scontro con le difficoltà di approccio alle fonti, di fruizione del documento, di gestione dell'informazione?

Il convegno che abbiamo proposto e di cui stiamo per licenziare gli *Atti*, è stato un tavolo di lavoro, che ha portato nel nostro contesto regionale quelle esperienze che, in un decennio circa, sono maturate qui ed altrove, a partire soprattutto dalla emanazione della *Carta di Treviso sui diritti della storia locale* (1995), fino ai più recenti convegni di Catania e di Modena, che hanno esaminato le esperienze pratiche in materia di didattica dentro e con gli archi-

¹² Si vedano in proposito molti dei lavori pubblicati in questo volume, in particolare quelli di Mariagiulia Sandonà, pp. 27-33, e di Franca Baldelli, pp. 34-55, ma soprattutto pp. 34-43; Salina Bosco, pp. 56-60.

vi. I lavori locali si inseriscono in più vasti contesti, entrano in riflessioni che trovano spazi diversi e si confrontano, si motivano, si correggono; soprattutto si supportano realizzando quella commistione dei saperi, che diventa alimento per una forse più corretta, di certo più condivisa metodologia.

Gli archivi ispirano la scuola. La giornata di studio si è inserita in quel progetto di tutela e valorizzazione del patrimonio archivistico del Trentino-Alto Adige, che è giunto così al terzo suo appuntamento (i precedenti convegni s'erano tenuti nel 2006 e nel 2007). Ha impegnato un comitato scientifico, costituito dai rappresentanti della Soprintendenza Archivistica per il Trentino-Alto Adige/Südtirol, organo per il Ministero per i Beni e le Attività Culturali, della Soprintendenza per i beni librari e archivistici di Trento, dell'Archivio Provinciale di Bolzano, degli Archivi di Stato di Trento e di Bolzano, della Società di Studi Trentini di Scienze Storiche. Ha avuto il sussidio della Presidenza del Consiglio Regionale del Trentino-Alto Adige e la condivisione pure dell'IPRASE Trentino e del Dipartimento Istruzione della Provincia autonoma di Trento. A tutti gli organismi coinvolti, ai loro dirigenti e rappresentanti, a tutti i relatori che sono giunti dai due mondi della scuola e degli archivi e che si sono confrontati in un dialogo serrato, va ripetuto da queste pagine un doveroso ringraziamento, che viene suggellato dalla pubblicazione degli *Atti* nella prestigiosa collana ministeriale dei *Saggi*.

GIOVANNI MARCADELLA
*Soprintendenza Archivistica
per il Trentino-Alto Adige/Südtirol*

Premessa

Quando a Trento, nel novembre del 2006, si tenne il convegno dal titolo *Archivi del Trentino-Alto Adige. Storia e prospettive di tutela del patrimonio storico*¹, la Sala Rosa del Palazzo della Regione Autonoma, sede dell'evento, si affollò di pubblico. Alcuni erano studiosi, altri erano studenti, insegnanti, bibliotecari, archivisti; altri ancora non appartenevano ad alcuna categoria specifica: il tema era di per sé ricco d'interesse. Furono rivisitate le travagliate vicende storiche degli archivi dei Principati vescovili di Trento e di Bressanone, fino alla nascita dei due Archivi di Stato; ci si soffermò sull'importante ruolo svolto da Albino Casetti – a cui era dedicata la Giornata – come archivista e autore della *Guida storico-archivistica del Trentino*², una pubblicazione a tutt'oggi considerata una pietra miliare per i successivi studi; per quanto riguarda l'Alto-Adige furono invece indagate le figure di Leo Santifaller e di Franz Huter, storici ed archivisti, che, al pari di Albino Casetti in ambito trentino, avevano profuso grande impegno per la conoscenza degli archivi della loro provincia e per l'importante opera di diffusione delle fonti. Venne anche ricordato come l'Archivio della Luogotenenza di Innsbruck avesse commissionato a Oswald Redlich e a Emil von Ottenthal il censimento e l'inventariazione degli archivi locali e non statali del Tirolo tedesco: tra il 1888 ed il 1912 vennero inventariati ben mille archivi.

Si parlò di tutela, di quella statale e di quella esercitata dalle Province autonome, attraverso la Soprintendenza Archivistica per il Trentino-Alto Adige/Südtirol, l'Archivio di Stato di Trento e quello di Bolzano, la Soprintendenza per i beni librari e archivistici della Provincia autonoma di Trento (oggi Soprintendenza per i beni archivistici, librari e archeologici), l'Archivio Provinciale di Trento e l'Archivio Provinciale di Bolzano.

Fu dunque un'occasione per rivisitare la storia locale attraverso l'analisi critica dell'operato di eminenti archivisti impegnati nell'individuazione e nella

¹ Il Convegno, intitolato anche *Archive im Trentino und Südtirol. Geschichte und Zukunft der Archivpflege*, si tenne il 17 novembre 2006 in italiano ed in tedesco, con servizio di traduzione simultanea.

² A. CASETTI, *Guida storico-archivistica del Trentino*, Trento, Temi, 1961.

descrizione degli archivi locali e delle relative fonti. Al contempo ci si volgeva al futuro e si illustravano i programmi in corso di svolgimento presso gli organi di tutela statali e provinciali e le prospettive a venire. Gli atti furono pubblicati nel 2007 come volume monografico, secondo supplemento del periodico «Studi Trentini di Scienze Storiche» a cura di Maria Garbari.

Nel medesimo anno si teneva presso la sede del precedente Convegno la Giornata di studio dal titolo *La memoria femminile negli archivi del Trentino-Alto Adige*³. L'incontro voleva approfondire i risultati del censimento promosso nel 2006 dalla Soprintendenza Archivistica per il Trentino-Alto Adige/Südtirol e, al contempo, si coglievano nuovi stimoli, confrontando l'esperienza locale a quella nazionale. Fu anche un'occasione per fare il punto della situazione italiana sullo stato dei lavori di censimento, di realizzazione di banche dati e di studi scientifici riguardanti la documentazione femminile, intesa nei suoi molteplici aspetti sia connessi propriamente alla produzione archivistica, sia come evocazione di "voci" di donne, emergenti da situazioni o apparati gestiti da uomini. Da questa iniziativa, dalla risposta vivace e partecipata di enti, università e studiosi, prese l'avvio la realizzazione di una banca dati degli archivi femminili del Trentino-Alto Adige, che nel 2008 venne pubblicata sul sito web della Soprintendenza statale trentina⁴: un progetto a cui si sta ancor oggi lavorando con l'aggiunta di nuove schede redatte a titolo gratuito da enti e studiosi, per il quale si sta pensando ad una veste più accattivante, corredata di materiale illustrativo⁵.

Una nuova esigenza era nel frattempo emersa in territorio regionale, giacché da più parti venne espresso il desiderio di un'ulteriore giornata di studio che approfondisse il tema dell'utilizzo della documentazione archivistica nella didattica. Nell'autunno del 2008 venne perciò organizzato il Convegno, i cui atti sono pubblicati in questo volume.

Dunque, attraverso le tre Giornate si è concretizzato un programma di valorizzazione del patrimonio archivistico regionale che, se da una parte ha visto l'approfondimento di aspetti locali, dall'altra non ha perso di vista le esperienze nazionali ed anche straniere. In futuro si potranno presentare ulteriori occasioni per indagare altri temi inerenti agli archivi regionali; ci auguriamo

³ La Giornata si tenne il 7 dicembre 2007. Il sottotitolo recitava: *Seconda giornata di studio per la valorizzazione del patrimonio archivistico del Trentino-Alto Adige*.

⁴ La pagina web è consultabile all'indirizzo: <http://www.archivi.beniculturali.it/SATN/>.

⁵ Sono in corso contatti con referenti veneti al fine di un'eventuale ampliamento della banca dati agli archivi femminili del territorio veneto.

che il lavoro prosegua con il medesimo entusiasmo e spirito di collaborazione che hanno connotato il Comitato scientifico preposto alla realizzazione dei tre Convegni⁶. Si è ancora una volta dimostrato che se operare in sinergia per la promozione della cultura porta a risultati apprezzabili, tanto più ciò è vero nel particolare ambito territoriale del Trentino-Alto Adige, nel quale le due Province autonome giocano un ruolo importante e dove il bilinguismo – presente in provincia di Bolzano – non costituisce un limite, bensì un arricchimento. Perciò la disponibilità e l'impegno per l'organizzazione di momenti di confronto mediante scambio di contributi scientifici e di idee è un modo per rendere fruibili i beni culturali, per aggiornare la reciproca conoscenza di attività di studio e di tutela, per rendere partecipi i cittadini alla consapevolezza che il patrimonio archivistico costituisce un importantissimo tesoro al quale attingere per la comprensione della propria storia e della propria identità.

GIOVANNA FOGLIARDI
*Soprintendenza Archivistica
per il Trentino-Alto Adige/Südtirol*

⁶ Il Comitato scientifico era composto dai rappresentanti della Soprintendenza archivistica statale, della Soprintendenza per i beni archivistici librari e archeologici della Provincia autonoma di Trento, dell'Archivio Provinciale di Bolzano, della Regione Autonoma del Trentino-Alto Adige e della Società di Studi Trentini di Scienze Storiche.

MICAELA PROCACCIA

Memorie di scuola e scuola di memoria: l'attività della DGA per la tutela e la valorizzazione degli archivi scolastici

Nel corso dell'ultimo decennio, almeno a partire dalla direttiva con la quale il ministro Berlinguer conferì speciale importanza allo studio della storia del XX secolo e dall'istituzione del "Giorno della memoria", le iniziative delle scuole per la diffusione e la conservazione della memoria storica sono andate intensificandosi. Non sempre a queste iniziative è corrisposta una altrettanto significativa attenzione per la memoria propria di tali istituzioni, conservata nei loro archivi. Questi, in molte situazioni, restano in stato di disordine, quando non di abbandono e – nel caso, ad esempio, di accorpamenti degli istituti – rischiano anche la vera e propria perdita della documentazione.

Allo stesso tempo, la storiografia recente ha scoperto nella documentazione scolastica una fonte straordinaria per la microstoria e per la storia delle mentalità.

Un ricordo personale credo che dia, in qualche misura, il segno dello speciale rilievo che gli archivi scolastici possono rivestire all'interno di un progetto educativo. Alcuni anni fa mi era capitato di raccontare a mia figlia un episodio avvenuto nel mio liceo che, in quel momento, anche lei frequentava. Si trattava di un episodio che coinvolgeva una persona poi destinata a ricoprire cariche pubbliche e ad acquisire una certa notorietà. Qualche tempo dopo, nel corso di una occupazione dell'istituto, che ebbe inaspettati esiti culturali con conferenze, ricerche e dibattiti, nonché altrettanto inaspettati esiti pratici, come la pulizia della scuola a opera degli occupanti, un gruppo di studenti – tra i quali mia figlia – lesse alcuni documenti dell'archivio scolastico. E, fra questi, il verbale di una discussione tenutasi nel consiglio dei docenti sull'episodio avvenuto 23 anni prima, che io le avevo raccontato. Non so se questo abbia avuto un ruolo nello spingere mia figlia, negli anni successivi, a decidere di laurearsi e di prendere un dottorato di ricerca in storia.

Un altro ricordo personale legato agli archivi scolastici e direttamente connesso a un problema importante, del quale accennerò fra breve, riguarda gli inizi del mio lavoro di archivista: nel corso del riordinamento delle carte di un istituto magistrale romano emersero i compiti in classe di italiano di una stu-

dentessa poi coinvolta in vicende del terrorismo nero: si trattava di testi estremamente interessanti per capire il percorso culturale e personale che la aveva condotta ad una scelta tanto tragica.

Questi due episodi ci riconducono direttamente ai due poli attraverso i quali si articola il problema della tutela degli archivi scolastici. Nel primo siamo, in questi archivi, alle prese con una documentazione che, in linea di massima, si trova di sovente piuttosto ben conservata. Non a caso si tratta della documentazione che certifica, per insegnanti e studenti, il raggiungimento di una qualifica e l'acquisizione o maturazione di diritti specifici (anzianità, incarico, titolo di studio e via dicendo). Nel secondo episodio ci troviamo di fronte a documentazione che, nel migliore dei casi, è conservata soltanto a campione, più spesso non è conservata affatto, ma che riveste comunque un grandissimo interesse storico, pur non costituendo una testimonianza (secondo la classica definizione di "documento") con valore giuridico. Il riconoscimento di questo valore storico non significa, tuttavia, che tutto debba essere conservato indiscriminatamente, ma che dobbiamo prestare un supplemento di attenzione anche a quelle carte che non testimoniano direttamente un atto amministrativo, che non comunicano una decisione, che non sono, insomma, un *actus iuris*, ma la testimonianza del concreto dispiegarsi dell'attività didattica, del realizzarsi quotidiano di quella che gli anglosassoni definirebbero la vera e propria *mission* dell'istituzione scolastica.

Nel corso di un importante lavoro condotto sul territorio di competenza dalla Soprintendenza archivistica per il Piemonte si è giunti alla conclusione che è indispensabile creare una nuova "serie" di documenti negli archivi scolastici: la serie dedicata alla conservazione illimitata di almeno un esemplare dei prodotti (testi, cartelloni, video, cd, fotografie e quant'altro) realizzati da studenti e insegnanti – insieme o separati – nel corso del percorso educativo, una serie che si collochi accanto al campione degli elaborati prodotti durante l'anno scolastico, per il quale le indicazioni sullo scarto messe a punto dalla Direzione generale per gli Archivi hanno già previsto la conservazione perenne. E, del resto, come dimenticare che l'emblematico testo su cui si sono formate alcune generazioni di italiani, scritto con il preciso intento di educare all'identità nazionale, altro non è che il racconto di un anno scolastico scritto da un giovanissimo studente, completo di documentazione didattica (i "racconti mensili")? Sto parlando, come è evidente, di *Cuore* di Edmondo De Amicis.

Si diceva, all'inizio, delle possibili conseguenze della perdita della documentazione scolastica sia sul piano amministrativo che su quello della ricerca storica. Sul primo punto vorrei citare un caso che conosco direttamente per aver fatto

parte, negli ultimi anni e fino a poco tempo fa, della Commissione istituita dalla Presidenza del Consiglio per la concessione degli assegni di benemerenzia ai perseguitati politici e razziali, ai sensi della L. 96 del 1955 e successive modificazioni¹. Nel caso dei perseguitati per motivi razziali uno degli eventi che determinano il diritto all'assegno è costituito dall'espulsione di studenti e insegnanti dalla scuola pubblica ai sensi della normativa fascista del 1938. Il fatto ha portato ad un aumento delle richieste di documenti in tal senso, rivolte dagli interessati alle scuole pubbliche che essi hanno frequentato fino a quell'anno 1938. Molte scuole si sono trovate in difficoltà a rispondere, a causa del disordine dei loro archivi, con pregiudizio per gli interessi dei richiedenti. Nella pratica, si è sempre o quasi sempre riusciti a far fronte positivamente alle attese, ma in diverse situazioni ciò non è avvenuto e si è toccato con mano il possibile danno derivante da una scarsa tutela dell'archivio scolastico. Per tacere delle conseguenze, anche giudiziarie, subite da dirigenti scolastici nel caso di perdita di documentazione, anche recente, richiesta dagli interessati nell'ambito di un ricorso.

Accanto a queste situazioni esistono, tuttavia, veri e propri casi di *best practice*, nei quali insegnanti motivati, talvolta con il sostegno dell'Amministrazione archivistica, hanno realizzato progetti di grande importanza e di alto significato. Si tratta di iniziative che hanno messo in luce anche il ruolo che la ricerca documentaria può svolgere per una didattica della storia più incisiva ed efficace e per la trasmissione di una memoria consapevole e attiva.

Cosa possa rappresentare un archivio scolastico ben tutelato all'interno di un progetto didattico è ben testimoniato da alcune iniziative di ricerca condotte in varie scuole italiane. Buona parte di questi progetti, ma non tutti, investono la delicata questione della memoria della *Shoah* in Italia. Molte ricerche hanno riguardato la ricostruzione delle identità e dei percorsi degli studenti e dei docenti, che furono espulsi da quelle stesse scuole che avevano promosso l'indagine. La ricerca in archivio, guidata dagli insegnanti, ma condotta dagli studenti, ha permesso di ritrovare i loro nomi, i documenti, gli indirizzi che li riguardavano, in alcuni casi perfino le persone concrete o i loro figli, i loro compagni. È stata l'occasione di incontri densi di commozione fra anziani protagonisti delle vicende e gli studenti che li avevano tenacemente cercati e ritrovati.

¹ La legge n. 96 del 1955, meglio conosciuta come Legge Terracini, concede un assegno vitalizio ai cittadini italiani che siano stati perseguitati politici dal fascismo, in relazione alla loro attività antifascista compiuta sino all'8 settembre 1943, ovvero siano stati perseguitati razziali dal regime fascista, o da persone dell'apparato fascista.

In un momento in cui, da più parti, si paventa lo scivolamento del “Giorno della memoria” nella ritualità e nel sospetto di retorica ², la ricerca nell’archivio scolastico si conferma, in più di una occasione, strumento non banale e dalla molteplice efficacia dal punto di vista didattico (gli studenti conducono la ricerca su fonti primarie, cosa del tutto inusuale nella normalità del percorso scolastico). Lo stesso metodo è stato usato anche per ricerche diverse, dedicate, ad esempio, alla ricostruzione della storia del territorio, per l’esplorazione dell’antico tessuto produttivo, dei mestieri tradizionali, della vita durante la guerra, dell’emigrazione e via di questo passo.

Alla luce di quanto detto, la Direzione generale per gli Archivi, consapevole dell’importanza di un approccio diretto alla documentazione per la crescita di una conoscenza e di una coscienza storica, ha sostenuto alcune di queste iniziative, nel quadro di un più generale progetto di tutela degli archivi scolastici fin dalla loro formazione, tendente a preservarne la documentazione e a valorizzarla sia all’interno che all’esterno degli istituti scolastici. I progetti sono stati numerosi nelle diverse regioni (in Piemonte, nel Lazio, in Sardegna, in Puglia e certamente ne sto dimenticando molte) e sono andati dai censimenti agli ordinamenti e alle inventariazioni, fino alle mostre documentarie.

Particolare attenzione è stata dedicata dalla Direzione generale anche alla messa a punto (con l’importante collaborazione della Soprintendenza del Piemonte e con un significativo precedente realizzato dalla Provincia autonoma di Trento) delle *Linee guida per lo scarto negli archivi delle istituzioni scolastiche*, con una serie di indicazioni – anche molto pratiche – per la gestione degli archivi e sui tempi di conservazione delle diverse tipologie documentarie. Il lavoro di conoscenza e tutela di questi archivi è in corso, con punte di eccellenza in alcune aree e fasi ancora iniziali in altre, ma è certo che la questione è stata posta con forza e non è più rinviabile.

La conclusione provvisoria, nella fase attuale di questa esperienza, sta in poche, ma essenziali certezze: l’archivio di una scuola, fonte straordinaria per la storia della società, della cultura e della formazione di una classe dirigente, può, allo stesso tempo, diventare un efficace strumento didattico per l’insegnamento della storia, sottraendola a dimensioni ripetitive o retoriche e, soprattutto

² Si vedano le molte perplessità avanzate da storici e insegnanti in più di un testo. A titolo di esempio si citano solo i testi più recenti, fra i quali i saggi raccolti in *Memoria della Shoah. Dopo i testimoni*, a cura di S. MEGHNAGI, Roma, Donzelli, 2007 e D. BIDUSSA, *Dopo l’ultimo testimone*, Torino, Einaudi, 2009.

to, eliminando quella sensazione, ricorrente fra gli studenti, che la storia sia la narrazione di un tutto indefinito, collocato in un passato indistinto, dalle guerre puniche alla fondazione della Repubblica italiana e che, tutto sommato, non li riguardi. Sensazione alla quale fa da contraltare il successo di *fiction*, romanzi, film, che alla storia attingono e che ne ricostruiscono gli eventi non sempre con la dovuta accuratezza. Segno non secondario di un paradosso della società attuale: fame di storia e di identità storica, cui si risponde, da parte di qualcuno, con banalizzazioni ed usi commerciali e, specularmente, con la penalizzazione degli stanziamenti economici per la ricerca e la tutela delle fonti³.

³ Si vedano a questo proposito i saggi contenuti in *Vero e falso. L'uso politico della storia*, a cura di M. CAFFIERO - M. PROCACCIA, Roma, Donzelli, 2008; in particolare cfr. M. CAFFIERO, *Libertà di ricerca, responsabilità dello storico e funzione dei media*, pp. 3-26; A. DEL COL, *La divulgazione della storia inquisitoriale tra approssimazione e serietà professionale*, pp. 83-102, D. MENOZZI, *Verità storica e rappresentazioni mediatiche*, pp. 209-223.

MANOLA IDA VENZO

Archivisti e didattica, un rapporto complesso

Gli archivisti si sono interrogati spesso su quale debba essere il loro ruolo nel rapporto con la scuola e su quali risorse debbano essere destinate alla didattica, dando luogo, a partire dagli anni Ottanta e nel decennio successivo, ad una stagione per molti aspetti “generosa”, sia per il vissuto delle singole esperienze messe in campo, sia per le riflessioni teoriche che ne sono scaturite. Le une e le altre hanno generato una non vasta, ma densa letteratura in proposito, da cui oggi non si può prescindere se si vogliono inquadrare i nodi di tale problematica e la sua evoluzione nel tempo¹.

In questa sede, mi limiterò ad esporre alcune brevi considerazioni che nascono dalla mia esperienza professionale, ormai trentennale, e nel corso della quale il rapporto archivi-scuole ha vissuto varie fasi, così come credo sia successo a gran parte dei colleghi.

Guardando indietro al cammino percorso, constato che l’approccio alle problematiche che sono scaturite da tale rapporto si è modificato nel corso del tempo di pari passo con l’aprirsi del patrimonio documentario ad una fruizione non più solo di specialisti, ma variegata e diversificata, per cui gli archivi – mi riferisco agli archivi di Stato, ma il fenomeno ha investito anche gli archivi comunali e privati – hanno messo in essere una pluralità di comportamenti e di strategie diversificate, ma comunque accomunate dalla volontà di creare delle reti di reciproco sostegno tra archivi, scuole e altre istituzioni o soggetti privati operanti sul territorio. Questo *modus operandi*, confinato dapprima in alcu-

¹ Si segnalano qui alcuni testi nati dall’attenzione che il mondo archivistico ha dedicato al problema della didattica, rinviando per una indagine più dettagliata alla bibliografia in essi contenuta: *Archivi e didattica*, numero monografico della «Rassegna degli Archivi di Stato», XLV (1985), 1-2; *Didattica della storia e archivi*, a cura di C. TORRISI, Caltanissetta, Sciascia, 1987; *Archivisti davanti al presente: tra problemi di tutela e valorizzazione*, a cura di M. BROGI, Milano, Editrice Bibliografica, 1992; *Archivi e storia locale: atti della giornata di studio*, a cura di L. SCALCO - G. BONFIGLIO DOSIO, Verona, Cierre, 1996; *Storia Locale e storia Regionale. Il caso Veneto. Atti del convegno di studi, Treviso 12 marzo 1994*, a cura di F. CAVAZZANA ROMANELLI - L. PUPPI, Vicenza, Pozza, 1995; *La didattica negli archivi*, a cura di E. FICARELLI - G. ZACCHE', San Miniato (PI), Archilab, 2000; *Un laboratorio mille storie*, San Miniato (PI), Archilab, 2003.

ne realtà pilota (Emilia Romagna, Toscana, Veneto), che già dai primi anni '80 hanno fatto – se così si può dire – da apripista ed hanno tracciato le coordinate metodologiche e il quadro di riferimento teorico, si è via via esteso agli altri archivi, sia grandi che medi e piccoli. Le iniziative messe in campo possono ricondursi entro due livelli di intervento, secondo la fondamentale definizione elaborata da Isabella Zanni Rosiello². Ad un primo livello, si colloca la “didattica degli archivi”, finalizzata a far conoscere al mondo della scuola l'esistenza e la funzione degli archivi. Si basa su visite guidate da parte degli archivisti, concordate a monte con gli insegnanti, che tendono a illustrare il concetto di archivio come luogo preposto alla conservazione dei documenti, nonché le nozioni di documento e di soggetto produttore del documento, evidenziando soprattutto il vincolo e le relazioni reciproche che legano tra di loro le carte di un complesso documentario. Agli studenti si propone un *excursus* ragionato su varie tipologie documentarie, dalle più antiche alle più recenti, per soffermarsi poi su un particolare argomento concordato a priori con i docenti sulla base delle esigenze didattiche della classe. Per quanto condotta in modo mirato, la visita guidata non può avere un ruolo formativo, ma rimane piuttosto su un piano di promozione culturale.

Ad un livello di intervento più approfondito, si colloca la “didattica negli archivi”, che comporta la costruzione di percorsi di ricerca e l'utilizzazione delle fonti documentarie originali, dove la definizione “percorso di ricerca” sta ad indicare un processo di costruzione attiva del sapere, articolato in fasi, con l'apporto di competenze specialistiche e di un forte impegno di mediazione. Questi percorsi sono spesso definiti “laboratori”, proprio a voler significare il luogo ideale in cui gli studenti, gli insegnanti e gli archivisti lavorano insieme e concorrono ognuno per la propria professionalità a un risultato. Non esiste un modello unico di laboratorio, ma di volta in volta si costruiscono esperienze che assumono modalità diverse a seconda del contesto territoriale di appartenenza dell'archivio o della scuola, a seconda dei docenti e della classe coinvolta, a seconda infine di numerose altre variabili, non ultime quelle di ordine pratico.

Questa seconda modalità di intervento ha dato luogo, a partire dai primi anni Ottanta e per tutti i Novanta, ad una stagione “eroica” di grandi fermenti e

² I. Z. ROSIELLO, *Didattica degli archivi, didattica della storia*, in «Rivista di storia contemporanea», 1981, 4, pp. 626-636; EAD., *Sull'attività didattica dell'Archivio di Stato di Bologna: alcune “risposte” ad una domanda*, in *Archivi e didattica...* cit., pp. 149-155.

sperimentazioni, in cui si costruirono sul campo modalità di collaborazione tra insegnanti, archivisti e istituzioni territoriali, si crearono laboratori didattici, vere e proprie officine di lavoro sulle fonti, e si ridefinirono gli orientamenti teorici generali. Convegni e seminari tesero a formare reti stabili di progettualità e di confronto fra i vari soggetti coinvolti e qualche volta le iniziative si sedimentarono in formazioni durevoli sul territorio³.

Nel frattempo, seppur con molto ritardo, nel quadro normativo cominciarono a insinuarsi i concetti di una pedagogia del patrimonio culturale, a partire dalla *Raccomandazione del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa agli stati membri in tema di educazione al patrimonio* (adottata dal Comitato dei ministri il 17 marzo 1998), in cui, tra l'altro, si incoraggiava l'istituzione di dipartimenti per l'educazione in seno alle organizzazioni culturali. Il *Testo unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali* (D. lgs. 29 ottobre 1999, n. 490) recepì tale orientamento all'art. 111, ove si stabiliva che il Ministero e gli enti territoriali favorissero la fruizione del patrimonio culturale e scientifico da parte degli studenti, con apposite convenzioni per la predisposizione di materiali, sussidi e percorsi didattici e che gli oneri derivanti fossero ripartiti tra le scuole richiedenti e gli enti interessati; concetti poi confermati, con qualche leggera variazione, anche nel *Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio* del 2004, agli articoli 118 e 119.

Ma proprio mentre la normativa veniva istituzionalizzando il rapporto tra archivi e scuola, nei nostri istituti l'entusiasmo scemava ed il rapporto con la didattica si andava progressivamente rarefacendo per il sopravvenire di molteplici altri fattori:

- il progressivo svuotamento dei nostri istituti, dovuto al mancato ricambio del personale scientifico; l'invecchiamento del personale, che influisce negativamente sulla quantità di impegno indirizzato verso questo ambito di intervento, oggettivamente gravoso ed un po' di frontiera, scarsamente remunerativo ai fini del *curriculum* e della carriera;
- l'assottigliamento costante e progressivo delle risorse economiche degli istituti e delle scuole, pur se tali iniziative didattiche hanno di solito costi molto contenuti;
- la minore domanda da parte degli stessi docenti, i cui margini di progettua-

³ Nascevano vari laboratori permanenti di didattica della storia a Carpi, Catania, Terracina, Pisa, alcuni dei quali ancora operanti.

lità sembrano in questi anni ridotti e disorientati da riforme affastellate le une sulle altre;

- infine, ma non ultimo fattore, l'assenza di un centro di riflessione e d'orientamento operante a livello nazionale, che fornisca indicazioni, strategie e indirizzi non vincolanti, ma in grado di mettere in campo reti di rapporti e collaborazioni su scala più vasta di quella praticabile dai singoli istituti o, più spesso, dai singoli funzionari.

Per tutti questi molteplici fattori, l'esperienza dei laboratori è andata scemando per lasciare il posto a forme più standardizzate di comunicazione. Se guardo al caso romano, ma mi sembra che sia una tendenza generalizzata degli archivi di Stato, una delle possibili risposte è stata quella di creare mostre didattiche o di fare un uso didattico delle mostre, prospettando cioè percorsi di approfondimento su alcuni nodi storici essenziali o su alcuni temi di storia dell'arte, dell'urbanistica o anche di storia religiosa, e realizzando sussidi multimediali per la loro fruizione.

Questi itinerari vengono realizzati, dunque, con una doppia valenza, sono destinati sia alla valorizzazione e divulgazione del patrimonio documentario, sia alla didattica per le scuole. Dotati di pannelli espositivi, cataloghi o schede esplicative e, quando è possibile, di CD ipertestuali e di audiovisivi, possono essere utilizzati in sede, su richiesta di scuole o di altri soggetti per scopi formativi e didattici, oppure guadagnano fin da subito un uso itinerante e vengono concessi in prestito a scuole o ad altri istituti pubblici o privati che ne facciano richiesta.

Questi, a loro volta, utilizzano la mostra nel modo che meglio credono: o come quadro di riferimento per la didattica, avvalendosi dei sussidi annessi, o spesso come punto di partenza per ulteriori ricerche condotte sulle singole realtà locali, o infine perfino come sussidio per la formazione degli insegnanti. Mostre e loro sussidi possono, a discrezione dei docenti, essere inseriti nella didattica della storia come moduli tematici di approfondimento e di completamento dello studio in senso cronologico-lineare, il che comunemente viene fatto e, in alcuni casi, può verificarsi pure che all'itinerario tracciato si affianchino percorsi paralleli di ricerca ed elaborati di alto valore prodotti dalle scuole, sotto la guida degli insegnanti medesimi. Ci si orienta, dunque, sicuramente verso una pedagogia del patrimonio archivistico, ma attraverso metodi e percorsi di una pratica più generale.

Ma anche in questo caso, gli istituti scontano un ulteriore problema, che è quello della comunicazione, spesso casuale e il più delle volte affidata a rapporti interpersonali tra funzionari e docenti, per la quale si richiederebbero, in-

vece, strategie sistematiche e di più ampio respiro di quelle messe in atto dai singoli istituti. Salvo alcune realtà privilegiate, in cui intermediari speciali, quali enti locali, *tutors*, cooperative o società, si occupano dell'offerta rivolta alle scuole e stabiliscono i necessari contatti, manca da parte degli archivi una strategia mirata: perlustrando i siti dei vari archivi di Stato, si può notare che nella voce *servizi* o *attività* non esistono sezioni specifiche per la didattica rivolta alle scuole e che, anzi, tale attività, pur di fatto compiuta e qualche volta con notevole impegno, non viene quasi mai segnalata e messa in rilievo.

In alcune realtà più avanzate, una possibile risorsa è costituita dalla creazione di reti integrate sul territorio. Tra queste, l'iniziativa realizzata dal Comune di Roma, *Città come scuola*, rappresenta un interessante modello di interistituzionalità e di integrazione delle risorse a livello territoriale. Il Comune diviene il canale di raccordo fra le scuole e i vari istituti culturali e scientifici della città, assumendo su di sé la gestione della parte organizzativa.

Viene compilato un catalogo con validità triennale da distribuire alle scuole del territorio, sul quale gli insegnanti possono scegliere i percorsi offerti dai vari istituti culturali e scientifici. Sono delineati i seguenti ambiti tematici:

- luoghi di interesse storico, artistico ed archeologico;
- percorsi dell'arte: musei, mostre, musica e teatro;
- luoghi e percorsi della memoria;
- luoghi di interesse naturalistico ed ecologico;
- contesti produttivi e luoghi di lavoro;
- cittadinanza attiva.

Anche l'istituto di cui faccio parte, l'Archivio di Stato di Roma, si è messo in campo con un suo percorso di base, che costituirà un primo passo verso la prospettiva di una auspicata educazione al patrimonio archivistico, riservandosi, però, di concordare in seguito ulteriori approfondimenti con le scuole che lo vogliano. Allo stato attuale delle cose, questo progetto si è rivelato una buona risorsa, in quanto ci ha permesso di affrontare la didattica con un impegno costante e sostenibile, sollevandoci dagli oneri della gestione organizzativa e della diffusione informativa. Inoltre, qualora dopo questo primo approccio, che possiamo definire un'alfabetizzazione di base, da parte delle scuole provenga una richiesta di approfondimenti su alcune tematiche specifiche, i singoli funzionari, in base alla loro disponibilità, potranno valutare con i docenti la fattibilità e le modalità di un diverso progetto didattico.

Guardando al futuro, ritengo che tutto il nostro stesso lessico in materia andrebbe rivisitato alla luce delle esposte esperienze e delle enunciazioni normative. Si dovrebbe più propriamente parlare di una complessiva "pedagogia del

patrimonio culturale” e, più specificamente, di “educazione al patrimonio archivistico”, dove il termine “educazione” vada a comprendere l’ormai storica dicotomia tra “didattica degli archivi” e “didattica negli archivi”. In tal modo si otterrebbe, tra l’altro, di spostare l’asse dell’interesse anche al di fuori degli archivi di Stato, verso l’universo del patrimonio della memoria, in una coraltà di voci e di risorse.

In questa direzione credo che si possa collocare anche l’iniziativa promossa dalla Direzione generale per gli Archivi che, con la circolare n. 44/2005, ha emanato delle *Linee guida per gli archivi delle istituzioni scolastiche*, in cui si danno indicazioni per una corretta conservazione degli archivi scolastici. Di pari passo, sotto la guida delle soprintendenze archivistiche, sono stati realizzati in molte regioni i censimenti degli archivi scolastici mentre, da parte degli organi e istituti scolastici, si è andata sviluppando una maggiore consapevolezza della loro identità e, di conseguenza, un accentuato interesse per la propria storia, dando luogo in alcune realtà di punta alla creazione di percorsi di ricerca svolti dalle scuole sulle proprie “carte storiche” (si veda il saggio di Micaela Procaccia, in questo stesso volume)⁴.

Concludendo queste brevi considerazioni, ritengo che rilanciare oggi la problematica e la pratica del rapporto archivi-scuole sia possibile, forse, ma ad una condizione a mio avviso indispensabile: quella cioè di creare una rete tra centro e periferia, che funga da sostegno e propulsione alle iniziative didattiche dei singoli istituti. La mia proposta va in questa direzione: è necessario creare un nucleo a livello centrale, che si occupi di elaborare linee guida per la pedagogia del patrimonio archivistico, di individuare le risorse, i partenariati, di lanciare progetti di respiro nazionale ed europeo, di valorizzare e diffondere le attività svolte nelle sedi territoriali. Tale organismo, insediato presso la Direzione generale per gli Archivi con la funzione di promuovere la valorizzazione e la conoscenza del patrimonio archivistico, costituirebbe il punto di raccordo delle “sezioni didattiche” o “servizi educativi” dei singoli istituti, i quali vedrebbero in esso riconosciuta e istituzionalizzata l’attività da loro svolta nel rapporto con le scuole.

L’esistenza di un nucleo centralizzato potrebbe, più facilmente di quanto

⁴ Per l’area romana, si vedano: *Memorie di scuola. Indagine sul patrimonio archivistico delle scuole di Roma e del Lazio*, a cura dell’ISTITUTO ROMANO PER LA STORIA D’ITALIA DAL FASCISMO ALLA RESISTENZA, Milano, Franco Angeli, 2007; *Dagli archivi delle scuole romane. Storia, memoria, identità. Catalogo della mostra (Roma, 13 maggio-11 giugno 2006)*, Roma, Gangemi, 2006.

non possa il singolo istituto, creare reti di rapporti e di partenariato, individuare risorse, formare gruppi di lavoro intercategoriale, lanciare progetti di formazione rivolti ai docenti e agli operatori culturali. Tra i suoi obiettivi prioritari potrebbe esservi pure l'aggiornamento di quel censimento delle iniziative didattiche negli archivi, che fu realizzato negli anni Ottanta e pubblicato nella «Rassegna degli archivi di Stato» di gennaio-agosto 1985, organizzando così un serbatoio di memoria collettiva dell'Amministrazione, a cui si possa attingere per idee e confronti. Avrebbe naturalmente i suoi strumenti di diffusione, sito *web* e giornale *on line* compresi, e potrebbe giovare della collaborazione di personale docente comandato dalla scuola.

Nel delineare succintamente questi pochi spunti, che andrebbero naturalmente sviluppati e articolati qualora se ne vedesse la praticabilità, ho ripreso le suggestioni di un vecchio progetto sottoposto nel 2000 alla Direzione generale per gli Archivi da un gruppo di archivisti appartenenti all'ANAI (tra cui la scrivente) e, soprattutto, ho preso ispirazione dal Centro per i Servizi Educativi del Museo e del Territorio (S'ed), operante presso il nostro Ministero nell'attuale Direzione generale per il Patrimonio Storico, Artistico, Etnoantropologico. Istituito già nel 1998, facendo seguito all'accordo quadro Ministero Beni Culturali e Ambientali – Pubblica Istruzione del 20 marzo 1998, il Centro nacque come attuazione di un Sistema nazionale di educazione al patrimonio culturale, basato sulla istituzione di una rete di servizi educativi presso i musei e le soprintendenze. Oggi, a più di un decennio dalla sua nascita, il sistema è attivo e pienamente operante ed è in grado di fornire al mondo della scuola un patrimonio articolato di percorsi conoscitivi, formativi e interdisciplinari ⁵.

⁵ Il S'ed ha sede in Roma presso il complesso monumentale di S. Michele a Ripa. Il sistema è oggi in grado di fornire al mondo della scuola, ma anche a pubblici diversi, una articolata offerta conoscitiva e formativa. I Servizi Educativi svolgono le seguenti funzioni: offrono ai docenti e ai giovani moduli di educazione al patrimonio pienamente inseriti nei *curricula* istituzionali; attuano convenzioni con scuole di ogni ordine e grado, per arricchire i piani dell'offerta formativa; accolgono *stage* e tirocini; curano, in accordo con le Università, la formazione dei nuovi mediatori culturali; elaborano e realizzano iniziative rivolte a particolari categorie di pubblico (anziani, disabili, turisti). Ulteriori informazioni sono reperibili sul sito *web* alla voce *Centro per i Servizi educativi del museo e del territorio*. Ringrazio la dirigente Maria Antonella Fusco e la responsabile prof.ssa Patrizia De Socio, che mi hanno fornito ragguagli sulla straordinaria vitalità del sistema.

ERNESTO PERILLO

*Archivisti e insegnanti: una singolare complicità*¹

Il dizionario della lingua italiana Devoto Oli definisce complice “chi prende parte a un’azione criminosa o moralmente riprovevole”. L’azione criminosa esaminata in questo contributo è costituita dall’uso e dalla valorizzazione degli archivi per l’insegnamento e l’apprendimento della storia e dell’educazione al patrimonio. La fattispecie delittuosa si è compiuta in molti luoghi – ancorché le mie citazioni facciano riferimento ad alcune province del Veneto – complici gli archivisti, da un parte, e i docenti dall’altra. A tutti è stata contestata anche l’aggravante della recidiva. Ma procediamo con ordine e cerchiamo di esaminare più da vicino come si sono svolti i fatti.

Volendo assumere alcune situazioni delle province di Venezia e Treviso, a cui farò precipuo riferimento, come casi esemplari di prassi a lungo diffuse e oggetto più specifico di questa analisi, si nota come un’importante accelerazione della collaborazione tra archivi e scuole si può collocare alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, allorquando presero avvio iniziative di didattica delle storie locali di durata pluriennale, caratterizzate dalla volontà di molti soggetti. Il contesto era quello di una diversa sensibilità e consapevolezza e di una nuova stagione di riforme e cambiamenti, che coinvolgeva sia il mondo archivistico che quello della scuola.

Approdi significativi delle diverse esperienze di ricerca e di sperimentazione con gli archivi furono l’elaborazione della *Carta dei diritti della storia locale* di Treviso (1995)² e il convegno *Insegnare le storie locali nell’età della*

¹ Complicità è stata anche quella che ha ispirato e sorretto l’elaborazione di questa relazione. Per questo desidero ringraziare Francesca Cavazzana Romanelli, Barbara Da Pieve, Rosalia Di Blasi Burzotta, Antonio Fossa, Ivo Mattozzi, Nadia Paterno, Emilia Peatini, Chiara Puppini, Daniela Rigon, Maria Teresa Segà, Rossella Vivante.

² *Carta dei diritti della storia locale. Per la conoscenza delle storie locali nella scuola. Manifesto del convegno “La storia locale tra ricerca e didattica” (Treviso, 1995)*, in *Archivi e storia locale. Atti della giornata di studio Este (PD) 20 gennaio 1995*, a cura di L. SCALCO - G. BONFIGLIO DOSIO, Vicenza - Verona, Cierre, 1996, pp. 141-146.

globalizzazione, che si tenne sempre a Treviso nel settembre del 2002³. In questo “brodo di cultura” sono nate le vicende di complicità tra archivi e didattica che si cercherà ora di raccontare, senza nessuna pretesa di rappresentare tutto l’universo ma come campione significativo di buone pratiche e sensate esperienze.

La peculiarità del lavoro svolto presso l’Archivio storico del Patriarcato di Venezia dal 1996 al 2004 (attività che ha avuto come esito anche la produzione di un CD, ora disponibile alla pagina *web* dal titolo *Esperienze di didattica della storia in un Archivio ecclesiastico*⁴), consiste nell’aver trovato una singolare convergenza tra competenze diverse, mirate tutte a un unico obiettivo: consentire agli studenti la fruizione di materiale archivistico complesso e ordinato in origine per l’istituzione dell’Archivio ecclesiastico, per compiere su di esso operazioni tali da produrre narrazioni di vicende storiche comprensibili e piene d’anima, senza perdere la complessità e la rigorosità della fonte specifica⁵. Non si trattava solo di aprire agli insegnanti e agli alunni un archivio, ma di fare in modo che: gli archivisti mettessero a disposizione le loro fonti, scegliendole e decodificandole; gli esperti concorressero con il sapere specifico sulle tematiche individuate, indicando anche altre fonti, iconografiche e soprattutto cartografiche; gli insegnanti costruissero le sequenze dell’apprendimento e le esercitazioni sui documenti.

Con riferimento agli archivi scolastici, oggetto in quegli anni di un’importante attenzione, il caso di Venezia è significativo, poiché l’esplorazione, la scoperta e la valorizzazione degli archivi delle scuole sono avvenuti per iniziativa di molti enti fra cui l’Istituto veneziano per la storia della Resistenza e della società contemporanea e i Servizi educativi del Comune di Venezia, coinvolgendo fin dall’inizio gli istituti scolastici in un’azione che è durata più anni e che ha prodotto convegni, corsi di aggiornamento, mostre e materiali didattici strutturati⁶. In seguito, l’interesse crescente per la didattica degli archivi ha

³ *Storia locale e curricolo di storia*. Documento presentato nel convegno *Insegnare le storie locali nell’età della globalizzazione*. Treviso 23-24 settembre 2002, disponibile all’indirizzo <http://www.clio92.it/index.php?area=2&menu=40&page=47>.

⁴ Disponibile all’indirizzo <http://www.archiviostoricodelpatriarcatodivenezia.it/quadernodidattica/index.htm>.

⁵ I percorsi didattici hanno una possibilità di utilizzo ipertestuale ma anche sequenziale e propongono due itinerari di ricerca: 1) *Per una storia dell’infanzia nel Settecento veneziano*; 2) *Adolescenti a Venezia: storie dall’Ottocento*.

⁶ Nel 1999, in un convegno intitolato *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, sono state presentate alcune ricerche frutto di queste attività, documentate nella suc-

indotto diversi istituti archivistici, tra cui in Veneto gli Archivi di Stato di Venezia e di Treviso e l'Archivio storico del Patriarcato di Venezia, ad organizzare incontri per formare i docenti nell'uso delle fonti documentarie, affrontando alcuni problemi di metodologia dell'uso dei documenti nella didattica della storia, con un particolare approfondimento dei temi dell'autenticità, della produzione e della conservazione.

Mentre gli archivi venivano scoperti, valorizzati e censiti, in molte scuole si mettevano a punto dei percorsi didattici diversi, in relazione alle fonti disponibili e al legame col territorio. Nella scuola elementare "Filippo Grimani" di Marghera, dal 1999 si è attuato il progetto di costruzione dell'archivio storico della scuola⁷. Accanto all'archivio della Direzione Didattica, sono stati realizzati l'archivio fotografico – che raccoglie oltre 1.000 fotografie di classe di ex-alunni, dalla fondazione ad oggi, attraverso immagini che documentano la storia delle scuole di Marghera con il territorio circostante – e l'archivio virtuale, nel quale sono state invece raccolte copie di documenti riguardanti le scuole del territorio e l'evolversi del quartiere di Marghera. Utilizzando arredi e materiali didattici d'epoca, è stata ricostruita un'aula degli anni '40. Le scolaresche, accompagnate dall'insegnante responsabile del progetto, si ritrovano in questo laboratorio-archivio denominato "aula del tempo" per simulare attività scolastiche del passato, utilizzando i materiali didattici storici che diventano così fonti di documentazione e strumenti per attività operative del laboratorio di storia stesso.

L'archivio della scuola, l'archivio fotografico, l'archivio virtuale, l'aula del tempo e l'aula del fare rappresentano, dunque, una rete integrata di risorse per realizzare esperienze di esplorazione del passato, sperimentare percorsi di ricerca storica con le fonti⁸, coinvolgere il territorio e la comunità nella riappropriazione del proprio passato.

cessiva pubblicazione degli atti. Il lavoro di ricerca si è concluso nel 2003 con la mostra interattiva *Dietro la lavagna. Generazioni a scuola 1866-1977*, un invito a riflettere sulla memoria scolastica di tre generazioni in modo non nostalgico ma critico; cfr. anche *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, a cura di M. T. SEGÀ, Portogruaro (VE), Ediclo, 2002.

⁷ Qui il termine "archivio storico" è usato in senso molto ampio, rapportabile a "memoria storica". Cfr. *Progetto museo storico*, disponibile all'indirizzo <http://nuke.circologrimani.it/progettoarchivio/tabid/109/language/en-US/Default.aspx>.

⁸ Alcuni dei percorsi proposti: *archiviare in classe* (percorso sulla metodologia della catalogazione); *l'archivio come laboratorio* (attività di ricerca nell'archivio della scuola); *le foto di scuola di ieri e di oggi* (dalla foto di classe alla foto di classe dei genitori e dei nonni); *nella cartella di ieri e di oggi* (ricerca storica sugli oggetti in uso nella scuola); *un giorno di scuola nell'aula del tempo* (laboratorio-simulazione di attività didattiche con uso di oggetti scolastici d'epoca).

Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado, è significativo il lavoro di scoperta, investigazione, riordino e uso dell'archivio scolastico della scuola media "Dante Alighieri" di Venezia, che possiede una notevole quantità di materiali e diversi fondi provenienti dalle scuole postelementari che nel corso del Novecento si sono accorpate nell'odierna scuola media. Attraverso il censimento dei fondi le insegnanti hanno ricostruito la mappa di queste istituzioni scolastiche per ragazzi dai 10 ai 14 anni: una mappa complessa, che illustra l'esistenza di scuole postelementari diverse e le loro trasformazioni prima della riforma della scuola media unica, nel 1962⁹. Attraverso la mappa degli archivi è possibile ricostruire così una biografia della scuola, il cui andamento, per niente lineare e scontato, rivela intrecci, intersezioni, relazioni che pongono molte domande. Si è quindi sperimentato un approccio originale e sofisticato all'archivio: l'esplorazione dell'albero diacronico della mutevole stratificazione dei fondi consente infatti di conoscere in parallelo i cambiamenti istituzionali delle scuole.

Dallo spoglio dell'archivio sono risultate inoltre le tante tipologie di documenti che l'istituzione scolastica ha prodotto. Il riordino dei fascicoli ha consentito spesso di ricostruire il titolario dell'epoca, lo strumento di classificazione archivistica fornito dal Ministero, con cui sono state ordinate le carte, aggiornato nel tempo e modificato secondo le esigenze delle segreterie. L'obiettivo del lavoro di riordino è stato quello di valorizzare l'archivio scolastico come risorsa culturale e renderlo accessibile agli insegnanti e agli alunni come laboratorio di didattica della storia. Per questo scopo sono stati selezionati i fascicoli d'ammissione ottocenteschi e le circolari del Provveditorato del ventennio fascista, tematizzando due percorsi: *la Scuola Tecnica a fine Ottocento e il Fascismo dal 1935 al 1940*. Sui documenti a disposizione è stata operata una seconda selezione per identificare quelli più adatti ai ragazzi, di facile lettura da un punto di vista grafico, semplici nei contenuti, con pochi riferimenti ad altri contesti, brevi e velocemente fruibili, legati tra loro da nessi tematici e temporali chiari¹⁰.

Altri percorsi sono stati costruiti a partire dalle curiosità espresse dagli alunni: "Quando è stata costruita la nostra scuola?"; "C'è stata sempre la scuola

⁹ Il fondo Sanudo, ad esempio, conserva documenti dal 1883 al 1923, anno in cui la Scuola Tecnica si trasformò in Scuola Complementare, dal 1923 al 1929, anno in cui divenne Scuola di Avviamento al Lavoro, e fino al 1962, quando divenne Scuola Media "Alighieri".

¹⁰ A. PELLIZON - A. SANTAGIUSTINA - R. VIVANTE, *Fare storia in archivio*, Venezia, Comune di Venezia, 2002.

media?” Queste domande non potevano trovare una risposta completa nei documenti dell’archivio scolastico, occorreva cercare altrove, nell’Archivio Storico Municipale, che conserva la memoria della città. È stato possibile così capire attraverso quali reti di ricerca archivistica si può realizzare un lavoro storico. Il percorso inoltre ha dimostrato come la ricerca intrecci fonti di natura diversa: quelle strettamente documentarie, scritte, e quelle iconografiche, come mappe catastali, planimetrie ed immagini; didatticamente ciò può indirizzare ad un lavoro interdisciplinare.

La ricerca d’ambiente multidisciplinare fu posta al centro del nuovo *curriculum* didattico dell’Istituto Magistrale “Luigi Stefanini” e dell’Istituto per Geometri “Giorgio Massari” di Venezia-Mestre¹¹. Necessario divenne quindi ricorrere alle fonti archivistiche presenti sul territorio (in Archivio di Stato, negli archivi parrocchiali, in quello comunale, e negli archivi privati), oltre che alle fonti orali, cartografiche, fotografiche. Nello specifico, l’Istituto per Geometri, simulando il lavoro di uno studio professionale, si dedicò alle ricerche della trasformazione edilizio-urbanistica del territorio, ricerche che producevano progetti di recupero e di nuove realizzazioni, da discutere in sede di esame di maturità. Si iniziò quindi a produrre nuovo materiale, da archiviare. All’interno dell’istituto si cominciò a realizzare un archivio didattico, costituito da fotografie, riproduzione di documenti dell’Archivio di Stato e di altri archivi e, soprattutto, dai lavori di ricerca e progettazione prodotti dagli studenti, diretti dagli insegnanti¹².

Accanto alle singole istituzioni o scuole, si è venuta consolidando nel tempo la prospettiva di costituire reti di scuole, che su specifici progetti condividono ed elaborano proposte di ricerca con riferimento alla storia e alla sua didattica. Si segnalano tra le diverse esperienze, quella della Rete di storia di Treviso, che si costituì nel 2003 per iniziativa di un gruppo di insegnanti di alcune

¹¹ Dopo l’emanazione dei Decreti Delegati che consentivano le sperimentazioni strutturali (ex art. 3 D.P.R. 419/74) queste due scuole ottennero dal Ministero l’autorizzazione a praticare le maxi sperimentazioni.

¹² Fin dall’origine venne impostato con un metodo che raccoglieva materiale proveniente da altri archivi, ordinato nei laboratori, i quali, a loro volta, venivano ampliati *in progress* con i prodotti della sperimentazione, archiviati in originale e in riproduzione (album in *offset* e negativi). Poi, a partire dal 1992, anno in cui venne chiusa la sperimentazione, ci fu la progressiva confusione dei materiali depositati. Attualmente l’archivio è stato riordinato.

scuole della città che da anni collaboravano nel Laboratorio di storia. Oggi la Rete conta 27 istituti scolastici, dalle primarie (anche scuole per l'infanzia) alle secondarie di secondo grado. In media ogni anno partecipano alle attività di laboratorio circa 120 docenti.

In via generale, i laboratori di ricerca a "scala locale" nascono per esigenze o per richieste delle scuole. Spesso essi coinvolgono in un progetto comune anche gli archivi¹³. Molti laboratori della Rete sono progettati in collaborazione con l'Archivio di Stato di Treviso¹⁴. Di rilevante importanza è anche la ricerca presso la Biblioteca comunale di Treviso, che conserva anch'essa un notevole patrimonio documentario.

La Rete promuove inoltre lavori di ricerca nell'Archivio di Stato, negli archivi comunali e negli archivi scolastici per ricostruire "storie di scuola"¹⁵. Attualmente la Rete, il Comune di Treviso, con i musei civici, la biblioteca e l'Archivio di Stato, insieme ad altre istituzioni ed associazioni culturali del territorio, sono impegnati nella preparazione della Biennale di Storia, un'importante iniziativa per l'educazione al patrimonio.

Costituitasi nel 2004, vi è pure la Rete di storie locali di Peseggia (VE), che riunisce 9 scuole primarie delle province di Treviso, Venezia e Padova, gli enti locali di quei territori, l'Archivio di Stato di Treviso, l'associazione di docenti e ricercatori di didattica della storia Clio '92. Per una didattica innovativa delle storie a scala locale risulta inevitabile il rapporto con le risorse archivistiche dei territori di riferimento: dagli archivi di Stato, a quelli comunali, dagli ar-

¹³ L'archivio comunale di Treviso, ad esempio, è stata la principale risorsa per i laboratori 7 aprile 1944 sul tragico bombardamento alleato che distrusse gran parte della città. La ricchezza della documentazione disponibile ha reso inoltre possibile la ricostruzione, sia pur a livello didattico, del quadro di società durante l'ultimo periodo della guerra.

¹⁴ I laboratori sugli insediamenti conventuali, ad esempio, offrono nel loro sviluppo l'opportunità di seguire il parallelo fiorire della città attraverso le istituzioni pubbliche che contemporaneamente si andavano costituendo. Il prezioso sostegno che l'Archivio di Stato offre alla Rete, permette, oltre all'accesso alle fonti, anche la possibilità di effettuare nei locali dell'Archivio medesimo incontri tra insegnanti ed esperti, la riproduzione fotostatica o fotografica del *dossier* di documenti scelti e visite con le classi coinvolte nei laboratori.

¹⁵ Interessante è la ricostruzione delle storie di scuola a partire dagli ultimi tre decenni dell'Ottocento. È possibile, grazie alla ricchezza documentaria e cercando di far dialogare le fonti attraverso ricerche parallele presso l'Archivio di Stato, gli archivi comunali e gli archivi scolastici, ricostruire il progetto e l'opera di costruzione delle scuole, la formazione delle classi con gli alunni e i loro insegnanti, le valutazioni e le condizioni di vita scolastica.

chivi ecclesiastici a quelli delle fondazioni, degli enti e dei privati. Particolarmente importante per l'attività della Rete di storie locali è il collegamento con l'archivio comunale. Tra le diverse esperienze, si vuole citare quella realizzata nel comune di Spinea (Venezia). L'archivio comunale è stato ordinato e inventariato nel 2001. Da quella data è stata avviata una collaborazione tra l'archivista e il laboratorio di storia locale, che ha dato luogo, fra l'altro, alla pubblicazione di vari percorsi con l'utilizzo della documentazione sia dell'archivio storico, che di deposito.

Nel 2005 la responsabile dell'archivio comunale si imbatté in alcune "carte" che si riferivano a persone direttamente toccate dalle vicende della guerra e dalle persecuzioni antisemite¹⁶. Da ciò prese avvio la progettazione di un percorso didattico, che ha portato gli allievi della classe quinta della scuola primaria a incontrare protagonisti e testimoni che hanno vissuto direttamente le vicende raccontate e a lavorare con l'archivista e con i documenti originali, sui quali si è basato il lavoro di ricerca che, partito da una storia individuale, è poi approdato alla comprensione più generale della condizione ebraica e della persecuzione degli ebrei durante il fascismo.

Tutto è cominciato, dunque, con un lettera trovata dall'archivista. Lo scritto era contenuto in un faldone datato 1946, assieme ad altri documenti simili. In un primo momento, anche alla nostra lettera fu attribuita tale data e, con un'inferenza semplice, la firma indecifrabile fu assegnata al primo sindaco del dopoguerra. Durante il percorso di ricerca con i ragazzi, però, sulla base delle testimonianze dei protagonisti, si scoprì che la lettera fu scritta nel 1945 e che quindi, dato il periodo, la firma non poteva essere di un sindaco, ma, forse, di uno dei tre commissari prefettizi che il Comune ebbe. Questo errore di datazione e di attribuzione ha utilmente consentito di fare delle riflessioni sulla struttura che un deposito di scritture deve avere per potersi chiamare archivio, sulle caratteristiche degli archivi comunali degli anni '30 e '40 del Novecento e sull'importanza del mestiere di archivista per poter avere riferimenti certi di datazione, provenienza, organizzazione tematica delle scritture che poi diventano le fonti dello storico.

¹⁶ L'attenzione delle docenti venne attirata da una lettera inviata dal Comune di Spinea al maresciallo dei carabinieri di Mestre in risposta ad una richiesta dell'Autorità di Sicurezza. Il documento forniva informazioni su Gianni Reif, un cittadino di nazionalità austriaca, che aveva dovuto nascondersi a Spinea durante l'occupazione, sulla sua famiglia d'origine e sulla deportazione della madre, sulla sua storia d'amore con una ragazza di Spinea, sulla nascita della loro bambina, che sarebbe stata legalmente riconosciuta solo alla fine della guerra.

Fin qui brevemente alcune sensate esperienze. Quali allora le indicazioni che si possono ricavare dalle cose dette in ordine al binomio “archivi e didattica”? Proviamo a segnalarne alcune.

In ordine alla didattica della storia:

- la (ri)scoperta che la conoscenza (storica) è un sapere indiretto e costruito;
- la (ri)scoperta della storia come conoscenza per via di tracce, dei documenti come tracce del e per il passato, e della necessità di estorcere le informazioni alle fonti (contro l’idea diffusa tra gli insegnanti e gli studenti che le informazioni si ricavano, si danno, si leggono);
- la (ri)scoperta della storia al plurale: i temi;
- la (ri)scoperta della storia al plurale: gli spazi;
- la (ri)scoperta della ricerca storico-didattica e delle sue procedure:
 - all’inizio non ci sono i documenti, ma le domande;
 - il tema, le tracce e le fonti;
 - la produzione delle informazioni e la loro elaborazione;
 - la produzione del testo da parte di un soggetto;
- la (ri)scoperta del laboratorio come ambiente di insegnamento/apprendimento e della scuola fuori dalla scuola.

Se gli archivi hanno ispirato la didattica è vero anche il contrario. Spesso le esperienze con e negli archivi hanno portato alla fine dell’autoreferenzialità e dell’autosufficienza sia dell’archivio che della scuola e alla scoperta della necessità per entrambi di creare punti di incontro, interfacce per la costruzione condivisa di protocolli di comunicazione e di elaborazione delle fonti. Perché la cosa funzioni ognuno deve esporre la propria faccia, metterla in gioco e reininterrogarsi sulle proprie funzioni, sui propri compiti e modelli organizzativi.

In altre esperienze, sono state le domande di conoscenza del passato, legate alle esigenze stesse di ricerche storico-didattiche e alla consapevolezza di gruppi di docenti, che hanno provocato le amministrazioni e le istituzioni a riaprire, a rendere agibili, a valorizzare risorse documentali e archivi dimenticati e abbandonati da molto tempo. Nel caso degli archivi scolastici, la scuola ha intrapreso iniziative di vera e propria (ri)costruzione della propria memoria, attraverso il recupero e il censimento del proprio patrimonio documentario, che diventa quasi subito memoria e identità non solo dell’istituzione, ma dell’intera comunità e del territorio, i quali trovano anche nelle carte, negli oggetti e nelle foto delle classi di una volta, tracce e testimonianze concrete di un passato comune e condiviso e delle sue trasformazioni.

L’archivio appartiene alla comunità che lo ha costituito. Per l’archivista col-

laborare con la scuola diventa, allora, un'opportunità di valorizzare sul territorio un bene culturale a volte poco visibile. Ciò vale soprattutto per gli archivi comunali. Utilizzare un archivio comunale per finalità didattiche è un'attività che non implica particolari costi né a carico della scuola, né dell'ente locale; il che consente – anche in questi tempi di ristrettezze di bilancio – di programmare le attività didattiche in materia con continuità e coerenza.

Le criticità per le nuove prospettive

Le difficoltà sono legate a diversi aspetti:

- il ripensamento del campo di intervento (archivio da una parte, storia insegnata dall'altra);
- la condivisione di contenuti, oggetti, modalità, tempi per la complicità;
- la ridefinizione/costruzione di competenze necessarie per la complicità positiva;
- le condizioni organizzative e materiali.

Con riferimento ai docenti alcuni elementi critici sono:

- insufficiente conoscenza delle risorse e delle opportunità rappresentate dai diversi archivi presenti nel territorio;
- insufficiente dimestichezza con l'archivio (struttura, organizzazione, tipologia dei documenti e loro cronologia, funzione rispetto ai cittadini e al territorio);
- limitate competenze sulla ricerca e sulla scelta di documenti archivistici come fonti per l'insegnamento-apprendimento della storia;
- l'illusione dell'autoreferenzialità della ricerca;
- la progettazione di percorsi di ricerca significativi, efficaci e adeguati alle competenze e alle motivazioni degli studenti;
- la frammentarietà e l'episodicità dell'esperienza negli e con gli archivi;
- la difficoltà di progettare differenti esperienze di ricerca con le fonti in un'ottica curricolare;
- la difficoltà di costruire connessioni tra ricerca, contesti di riferimento e sistemi di conoscenze generali;
- la valorizzazione degli archivi anche per l'educazione al patrimonio;
- la conoscenza inadeguata di quanto previsto dalle indicazioni nazionali ed europee in tema di storia locale e, in generale, per l'impiego delle risorse archivistiche.

Quali, allora, le sfide e le piste di ricerca sulle quali misurare il plusvalore della complicità tra archivisti e docenti?

1. *L'archivio simulato: un uovo di Colombo?*

Ecco come nel 2001 Ivo Mattozzi definiva il modello di archivio simulato: “L’idea di partenza è molto semplice. Il modello viene ad essere costituito di documenti selezionati da uno o più fondi e riprodotti in fotocopia. Non è necessario che siano in facsimile, possono essere in formato ridotto rispetto agli originali. I documenti selezionati vengono classificati secondo le categorie in cui si trovano distribuiti nei fondi originali e vengono collocati in carpette che vengono intitolate secondo le categorie originali. Le carpette vengono così a corrispondere alle buste (o cartoni o faldoni) reali. Esse vengono poi collocate in cartoni raccoglitori che corrispondono al fondo. Un cartone dell’archivio simulato contiene una piccola parte dell’archivio reale, ma essa è organizzata con i medesimi criteri dell’archivio originale. La struttura dell’archivio didattico simula quello dell’archivio reale. Ma lo scostamento è notevole per quanto riguarda la quantità e la configurazione con cui i documenti si presenteranno agli scolari”¹⁷.

Il progetto era stato messo a punto e in parte sperimentato nel laboratorio di didattica della storia locale di Mogliano Veneto (TV), un altro dei luoghi in cui si è svolta l’azione criminosa di cui si diceva all’inizio, nei primi anni del Duemila.

Restano ancora valide le ragioni e gli obiettivi dell’archivio simulato:

- far costruire “l’algoritmo” della ricerca, cioè una procedura per eseguire operazioni complicate attraverso l’esecuzione di una successione determinata di operazioni semplici;
- sviluppare la coscienza metacognitiva delle operazioni che si concatenano in una ricerca di archivio¹⁸;
- considerare e accostarsi all’archivio come struttura, come insieme, come contesto in cui anche la relazione e la trama dei diversi documenti, con i pieni e i vuoti diventa essa stessa fonte di informazione, messaggio, ulteriore conoscenza: il contesto parla tanto quanto il singolo documento (vedi nell’esperienza didattica dell’Archivio storico del Patriarcato di Venezia dal singolo documento alla banca dati degli archivi in rete).

¹⁷ I. MATTOZZI, *Modelli di ricerca storico didattica. Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole*, in *Archivi locali e insegnamenti storici*, Modena, Archivio Storico Comune di Modena, 2001, pp. 11-23.

¹⁸ *Ibidem*.

2. Le nuove tecnologie digitali per la didattica della storia e degli archivi

Una parte sempre più consistente della memoria documentaria del presente si sta sedimentando in formato elettronico e, contemporaneamente, archivi e biblioteche vengono sottoposti a processi di riconversione digitale e, in misura crescente, diventano accessibili attraverso Internet. Le fonti dello storico stanno subendo trasformazioni radicali: dal trasferimento nel *web* di documenti su supporto cartaceo, all'inserimento di materiali digitali fin dall'origine e di strumenti di navigazione in archivio, alla disponibilità di veri e propri insiemi di scritture e di accessi, perciò, alle strutture plurilivellari dei fondi stessi. Il passato digitale e la storia digitale pongono nuove sfide alla ricerca, alla selezione, all'interpretazione e alla critica delle fonti, non meno che alla elaborazione storiografica¹⁹.

Parallelamente le nuove tecnologie stanno cambiando anche il mondo della formazione. Gli ambienti digitali per l'apprendimento si stanno affermando come luoghi, spazi, procedure e modalità decisive del fare scuola oggi. In particolare, con l'affermarsi del *web 2.0* sono a disposizione dell'utente applicazioni che permettono di creare e condividere conoscenze *on line*, di produrre in cooperazione nuovi contenuti di apprendimento, che rendono praticabili differenti modelli di insegnamento e di costruzione del sapere. Con riferimento al patrimonio documentale, agli archivi e alla didattica della storia, e non solo, la rivoluzione digitale in atto offre un'opportunità assolutamente straordinaria, una sfida che richiede esercizi di immaginazione, intelligenza e complicità ancora maggiori.

Il progetto (2008-2010) *Una comunità per il patrimonio culturale*²⁰ della Rete storie locali Peseggia (VE), finalizzato alla costruzione di percorsi didattici digitali (*learning objects*) realizzati dai docenti con applicazioni *software* a codice aperto per la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio culturale in una dimensione interculturale, rappresenta un esempio in questo ambito.

¹⁹ *La storia a(l) tempo di internet. Indagine sui siti di storia contemporanea (2001-2003)*, a cura di A. CRESCIONE... [et alii], Bologna, Pàtron, 2004; S. VITALI, *Passato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*, Milano, Mondadori, 2004; ulteriori indicazioni bibliografiche si trovano nel sito *Storia Digitale* disponibile all'indirizzo <http://www.storiadigitale.it/book/la-storia-bit/bibliografia#v1>.

²⁰ La proposta è nata in riferimento al progetto *Innovascuola*, promosso e finanziato dal Dipartimento per l'Innovazione e le Tecnologie della Presidenza del Consiglio dei Ministri con la collaborazione del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, nell'ambito di una serie di iniziative integrate atte a favorire l'uso delle nuove tecnologie nella didattica. Vai all'indirizzo <http://www.innovascuola.gov.it>.

3. Archivi vicini, storie locali, identificazioni malate²¹

Nelle esperienze citate prevale l'uso di quelli che Francesca Cavazzana Romanelli ha definito gli archivi vicini²², soprattutto gli archivi comunali, quelli parrocchiali, delle strutture assistenziali, dell'associazionismo antico e moderno e della cooperazione, delle imprese e delle aziende, di singoli privati e quelli delle scuole stesse. L'intreccio tra archivi e dimensione di scala diventa allora inevitabile e apre l'interrogativo sul significato della storia locale, sul suo statuto epistemologico e scientifico, sul rapporto con le altre dimensioni dell'indagine storiografica. E soprattutto sull'uso pubblico rivolto spesso a "mitizzare e enfatizzare le 'piccole patrie', a costruire identità chiuse in sé stesse, a produrre contrapposizioni ed esclusioni, a mistificare le vicende storiche per idealizzare il passato²³. Anche la storia insegnata corre ovviamente il rischio di una storia identitaria legata al recupero e alla valorizzazione delle radici e delle origini (cfr. le indicazioni della "Riforma Moratti", 2004). Contro l'uso a fini ideologici del passato locale, le esperienze venete che abbiamo ricordato dimostrano che è possibile e, anzi, necessario considerare anche la storia locale tra le dimensioni di scala della storia insegnata, per la costruzione di competenze e conoscenze significative; che è doveroso conoscere e saper interrogare gli archivi e le fonti del territorio, senza creare identificazioni malate, esclusive, incapaci di storicizzare criticamente il proprio processo di costruzione e cambiamento. "Proprio l'insegnamento della storia e dei suoi metodi di ricerca, in quanto sapere critico, può fornire, all'opposto, strumenti per comprendere, discutere, criticare le diverse rappresentazioni del passato, anche locale, e gli usi che di esse vengono fatti"²⁴.

4. Archivi, educazione al patrimonio e alla cittadinanza interculturale

Frutto di una secolare evoluzione, il concetto di patrimonio oggi si arricchisce di altri contenuti. Il recente volume *Per l'educazione al patrimonio cultu-*

²¹ *Identici a chi? Contro l'Assessorato alle politiche per la cultura e l'identità veneta*, a cura di P. BRUNELLO - L. PES, s.l, s.e., 2002; B. ANDERSON, *Comunità immaginate*, Roma, Manifestolibri, 2000; F. REMOTTI, *Contro l'identità*, Bari, Laterza, 1996; E. J. HOBSBAWM - T. RANGER, *L'invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi, 1987.

²² F. CAVAZZANA ROMANELLI, *Archives and educational activities. Debate and initiatives in the italian Archives*, in «Archivum», XLV (2000) (numero monografico dal titolo *The profile of the archivist: promotion of awareness*), pp. 267-284.

²³ Documento finale del convegno *Insegnare le storie locali nell'età della globalizzazione*, tenutosi a Treviso nel 2002 disponibile all'indirizzo <http://www.clio92.it/index.php?area=2&menu=40&page=47>.

²⁴ *Ibidem*.

*rale. 22 tesi*²⁵, ne mette in evidenza il nuovo significato come insieme organico dei beni e delle peculiarità che esso esprime e delinea i tratti essenziali della nuova concezione, con riferimento alle sue conseguenze in ambito scolastico. In particolare nelle 22 tesi si evidenzia come “Non c’è disciplina umanistica – specie se storica – che non elabori le conoscenze a proposito e per mezzo di beni patrimoniali (archivistici, archeologici, museali, artistici...) (...) Invece, le discipline scolastiche danno prevalenza al sapere libresco dei manuali ed occultano il rapporto tra saperi, metodologie e beni culturali. Perciò la inclusione organica dei beni culturali nei processi di insegnamento ed apprendimento in vista dell’educazione al patrimonio, assume un valore di forte innovazione pedagogica e didattica. Essa può promuovere la comprensione delle metodologie che fondano le possibilità della costruzione delle conoscenze e può rivelare le questioni metodologiche che sono occultate dal sapere manualistico. Essa promuove abilità che non sono contemplabili nell’uso dei manuali: di osservazione, di analisi, di produzione delle informazioni, di produzione delle inferenze, di critica, di produzione di conoscenze, di comunicazione, di apprezzamento estetico”²⁶.

A questo si deve aggiungere la funzione dell’educazione agli archivi in rapporto a:

- la cittadinanza attiva e interculturale;
- la consapevolezza critica dei processi di costruzione e selezione della memoria, di composizione e ricomposizione del patrimonio;
- l’assunzione di responsabilità per la conoscenza, la tutela e la valorizzazione anche dei beni archivistici del proprio territorio;
- la competenza al dialogo interculturale e al confronto con i diversi profili e significati che anche gli archivi assumono nei nuovi contesti sociali e culturali della città multietnica.

5. *Gli archivi, il potere, la memoria.*

“Gli archivi hanno sempre avuto un legame forte, genetico potrebbe dirsi, con il potere politico e con gli altri poteri presenti nella società. Nel corso della storia, il mutamento delle forme di dominio e delle loro articolazioni istituzionali ha segnato in modo decisivo non solo la “geografia” degli archivi, cioè la loro aggregazione e dislocazione all’interno della società, ma anche le mo-

²⁵ A. BORTOLOTTI [et alii], *Per l’educazione al patrimonio. 22 tesi*, Milano, Franco Angeli, 2008.

²⁶ *Ibid.* p. 33.

dalità della loro organizzazione, del controllo esercitato su di essi, nonché in ultima analisi, delle ragioni profonde che hanno sovrinteso alla loro stessa produzione e, soprattutto, alla loro tradizione e utilizzazione nel tempo”²⁷. Queste considerazioni di Stefano Vitali mettono ben in luce uno dei temi su cui può essere impegnata la relazione tra archivi e didattica.

Incontrare gli archivi significa inevitabilmente imbattersi con le modalità attraverso cui le nostre società hanno costruito e continuano a costruire il loro rapporto con il passato, il suo uso pubblico e le finalità legate all’elaborazione dell’immaginario collettivo in relazione al tempo. Il rapporto tra archivi e potere rinvia ad una riflessione anche sul potere degli archivi, sui meccanismi di stratificazione delle memorie, sui soggetti abilitati (o esclusi) a diventare “oggetti” di memoria, sui processi di trasformazione degli archivi in strumenti per la promozione e la tutela della nostra convivenza civile e della vita democratica, sul diritto alla memoria di tutti. Ed è evidente che ciascuna di queste tematiche può essere presa in carico sia dagli archivisti che dai docenti per elaborare ulteriori ipotesi di lavoro comune.

Si è parlato all’inizio di complicità.

Più che una fattispecie delittuosa, essa ci sembra una virtù preziosa e indispensabile per costruire reti, scambi, connessioni; per condividere e reciprocamente alimentare una comune passione, che è allo stesso tempo ricerca scientifica e formativa non meno che impegno democratico e civile.

²⁷ L. GIUVA - S. VITALI - I. ZANNI ROSIELLO, *Il potere degli archivi. Usi del passato e difesa dei diritti nella società contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori, 2007, p. VIII.

MARIAGIULIA SANDONÀ

Le fonti d'archivio nel rinnovamento della didattica della storia

“La collettività ha bisogno di conoscenza come bene pubblico: obiettivo di una scuola consapevole della sua funzione sociale...”
(Zigmunt Bauman¹)

L'intervento si propone come approfondimento dei problemi legati alla didattica della storia in relazione ai recenti cambiamenti istituzionali, partendo dalle esigenze e dalle sollecitazioni emerse dalla scuola dell'obbligo e ipotizzando la formulazione di nuovi itinerari didattici.

Previsto dai programmi scolastici del 1979 e del 1985, l'uso delle fonti è indicato tra gli obiettivi specifici per l'apprendimento della storia nelle *Indicazioni per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* del 2007 e si configura come una delle competenze fondamentali a cui deve tendere la formazione storica dello studente. Un insegnamento/apprendimento inteso e partecipato guida gli allievi a rendersi conto del fatto che la conoscenza della storia sia essa locale, nazionale, europea e mondiale, aiuta a capire e ad affrontare molte questioni della vita sociale odierna.

Lo scopo di questo contributo è quello di fornire all'insegnante alcuni strumenti per un uso consapevole ed agile delle fonti d'archivio nella pratica didattica. La relazione intende sottolineare con forza che uno degli obiettivi centrali della formazione storica deve riguardare non solo l'acquisizione, sia pure critica, dei contenuti disciplinari, ma soprattutto la capacità di pensare storicamente: si chiede cioè, all'insegnante, di ripensare il curriculum di storia in funzione di una formazione metodologica che evidenzii con chiarezza gli strumenti cognitivi del linguaggio disciplinare e in funzione pure di una qualità docente professionistica. Il tema della didattica del laboratorio applicata all'insegna-

¹ Lezione magistrale tenuta da Zygmunt Bauman a Modena il 17 settembre 2007 intitolata *Le sfide all'educazione della modernità liquida*; cfr. Z. BAUMAN, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Bologna, Il Mulino, 2007.

mento della storia è affrontato come strategia per l'acquisizione di un metodo di studio, di ricerca e di verifica di abilità e competenze acquisite dagli alunni. Si pongono, infine, alcune riflessioni sulle condizioni necessarie per una corretta collaborazione tra scuola e gestione dei beni culturali.

I recenti documenti programmatici e normativi inviati nel 2007 dal Ministero della Pubblica Istruzione alla scuola secondaria di primo grado attribuiscono alla storia un'importanza e un ruolo di primo piano nell'ambito culturale e formativo del nostro tempo, soprattutto in relazione alla complessa realtà sociale e culturale in cui viviamo e all'affermarsi di ottiche, teorie e linguaggi assai diversi da quelli adottati tradizionalmente dalla scuola². Tale rinnovamento ha prodotto un profondo ripensamento nell'impianto della formazione storica, che investe diversi piani: la formazione del docente professionista, le periodizzazioni (riforma dei cicli, ripetitività della storia), gli strumenti di studio, i temi e i contenuti che determinano i vari curricoli di storia. Il curriculum che scaturisce da questa impostazione è organizzato in tre grandi ambiti: la quota nazionale, la quota libera per ogni scuola e una quota aggiuntiva, che le scuole adottano nell'ambito della loro autonomia (piano dell'offerta formativa), spazio d'interesse di archivi, biblioteche, aule didattiche dei musei. Si prospetta, dunque, una nuova logica: la costruzione comune di un progetto, con conseguenze fortemente innovative per entrambe le istituzioni.

Se da un lato gli enti culturali, *in primis* l'Archivio, possono contribuire e supportare le scuole con le loro offerte nella realizzazione del curriculum locale, dall'altro essi svolgono un ruolo forte nell'attività di ricerca (analisi dei documenti, predisposizione e offerta di una bibliografia), nell'ottica di un progetto di scuola condiviso. La storia locale non assume più il ruolo del "soffermiamoci su" un interesse di qualche insegnante con il pallino e la passione per la microstoria, ma diviene una scelta caratterizzante per l'identità culturale della scuola e, come tale, il distintivo stesso di quella scuola.

I punti di riferimento nella predisposizione dei curricoli diventano: l'attenzione ai soggetti e ai contesti nei quali i giovani vivono, i disagi e le ricchezze che tali contesti offrono loro. La premessa ai *Nuovi curricoli della scuola*

² Sull'argomento si veda: M. SANDONÀ, *Applicazioni dei nuovi programmi e metodologie nella didattica della storia. La didattica negli archivi. Atti del seminario di studi "L'officina della storia. Le fonti della ricerca"*. Carpi, 29 aprile 1999, a cura di E. FICARELLI - G. ZACCHÈ, San Miniato (PI), Archilab, 2000, pp. 93-99.

di base del 2001 cita l'ambito storico-geografico-sociale, come uno degli assi portanti del percorso formativo degli alunni dai tre ai diciotto anni³: "Esso concorre insieme agli altri ambiti, a far acquisire agli studenti competenze civiche e culturali, che permettano loro di svolgere, consapevolmente e con riferimento ai valori personali e sociali sanciti dalla Costituzione italiana e dalla Dichiarazione universale dei diritti umani, un ruolo attivo nella società, nonché di continuare ad imparare per tutto l'arco della vita". È ribadito con ciò quello che la premessa dei *Programmi della scuola media* del 1979 già asseriva e cioè il riconoscimento della funzione fondamentale della storia nella costruzione dell'identità personale e sociale. È a questo fine che uno spazio adeguato viene riservato alle tematiche che toccano più da vicino il bambino e il ragazzo nella loro soggettività, nei diversi momenti del loro sviluppo. Gli ambiti comprendono: la storia, la geografia, l'area degli studi sociali, discipline che sono tra loro strettamente collegate, poiché hanno in comune lo studio della convivenza umana in tutte le sue dimensioni. Nei primi quattro anni del percorso esse costituiscono un campo di lavoro unitario, per poi avviarsi, dal quinto anno, ad una progressiva e graduale caratterizzazione dei saperi con obiettivi formativi specifici ma con un unico intento: far acquisire agli studenti una visione di insieme della storia dell'umanità, attraverso la conoscenza di fenomeni storici su scala mondiale, da esplorare e interpretare utilizzando il linguaggio proprio della disciplina.

Per la sua natura epistemologica, la storia ha una valenza educativa trasversale a tutti gli ambiti, in quanto le categorie storiche sono tra le chiavi fondamentali di lettura di tutta la realtà. Al tempo stesso, essa svolge un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria e della coscienza storica. Per que-

³ Per una lettura del dettato normativo, si vedano i recenti documenti programmatici e normativi emanati dal Ministero della Pubblica Istruzione con particolare riferimento alle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* emanate nel settembre 2007. Cfr. D.M. 9/2/1979; D.P.R. 104 del 12/2/1985; Decreto 682 del 4/11/1996; *Documento dei contenuti essenziali per la formazione di base*, gennaio/maggio 1997; *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* D.P.R. 275/1999; M.P.I. 68/2007 *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e primo ciclo*; *Cultura, scienza e istruzione*. Linee programmatiche del Ministro Gelmini, 10 giugno 2008. Per il laboratorio di storia nella programmazione curricolare cfr. A. DELMONACO, *Il Laboratorio di storia*, disponibile all'indirizzo http://www.bibliolab.it/lab_storia.htm; E. ROSSO, *Usare le fonti dei laboratori di storia: come, quando, perché*, disponibile all'indirizzo http://www.comprendivomarrubiu.it/d/materiali/discipline_laboratori/discipline/Le_fonti.pdf. Come materiale di supporto è indispensabile il programma *power-point*.

ste ragioni, la storia si colloca nell'area di equivalenza e il suo curriculum è unico per tutti gli studenti, fino alla conclusione dell'obbligo scolastico.

Come insegnare, allora, ma anche quali scelte operare?

Non solo un insieme di conoscenze, ma soprattutto metodologie specifiche sulla base di un preciso statuto epistemologico; concetti fondamentali, che formano gli schemi cognitivi della mente e che rendono possibili le operazioni di conoscenza o di articolazione dell'esperienza. È evidente che, per il raggiungimento di tali finalità, vada rivisto lo sviluppo di una nuova modalità di organizzazione e di stesura dei programmi, che privilegi l'articolazione per temi, l'attenzione all'evoluzione delle discipline e ad una didattica che si fa ricerca, integrando gli aspetti epistemologici e tematici con gli scopi pedagogico-formativi; la programmazione modulare, che tenga conto delle reali esigenze della classe "coraggiosa" nel prendere le giuste distanze tra le indicazioni ufficiali e la pratica didattica; una metodologia che prediliga la rinuncia alla totalità enciclopedica, favorisca la varietà degli approcci, la possibilità di raccordi interdisciplinari e la centralità dell'alunno attivo.

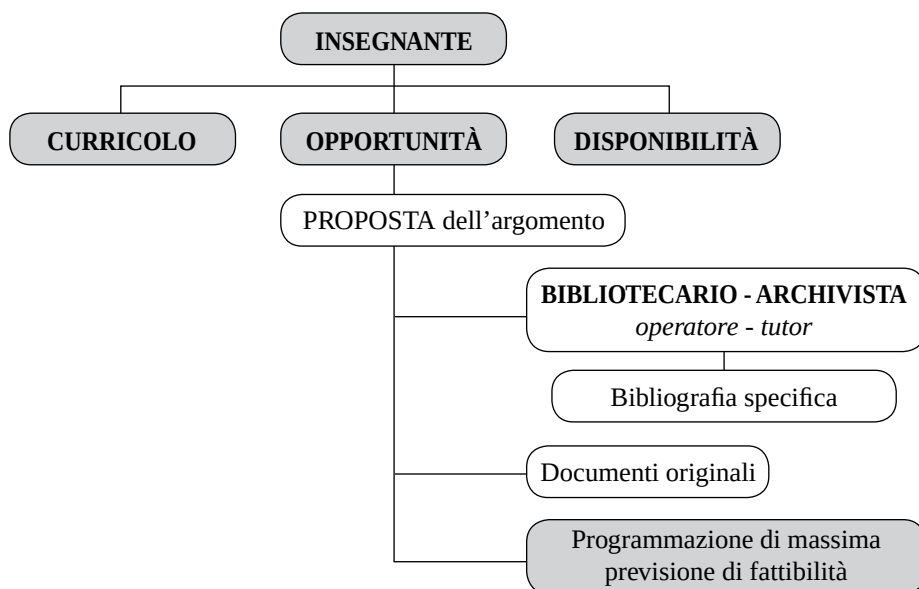
Come inserire concretamente il laboratorio di storia nel curriculum?

Il laboratorio di storia locale rientra tra le "buone pratiche" all'interno delle scelte professionali del docente. Partiamo dal presupposto che il laboratorio di storia, inteso come percorso didattico e formativo che implica il rapporto con i beni culturali, abbia senso e sia di reciproca utilità. I rimandi alla letteratura, non solo italiana, di autorevoli pedagogisti e storici – Mattozzi, Brusa, Zanni Rosiello, Fregni, lo stesso Eco – documentano le esperienze di didattica degli e negli archivi a partire dagli anni '80, collegate sia ad una rinnovata valorizzazione delle istituzioni culturali, sia al dibattito sulla necessità del superamento del manuale scolastico con l'integrazione dell'esperienza diretta delle fonti.

Il laboratorio è da considerarsi un'officina, appunto, "l'officina della storia", come *work in progress*, dove nulla è predefinito, eccetto i tempi e le consegne, lasciando la libertà di definire l'oggetto preciso della ricerca *in itinere*. Siano presenti gli attrezzi di cui parla Antonio Brusa, strumenti e materiali per la ricerca: schedari bibliografici, schede di lettura e griglie di interrogazione del documento, che guidino la ricerca nel reperimento delle informazioni, *dossier* tematici nei quali sia stata predisposta una selezione di documenti individuati in uno o più fondi, ma che mantengano in forma simulata la loro collocazione originaria. Ritornando ad un'analisi più ampia della disciplina, occorre intendere il laboratorio come un insieme di metodi, operazioni, concetti, tutte le componenti e le risorse della storia, tutti gli aspetti dell'apprendimento. In tal senso, il laboratorio

viene a definirsi come uno spazio entro il quale ritagliare momenti di riflessione, provare a costruire ipotesi partendo da dati veri, se non oggettivi, non mediati dalle interpretazioni o dai racconti, compiere elaborazioni di verifica per giungere a conclusioni che confermino o smentiscano l'ipotesi di partenza.

Il laboratorio come metodologia trova la sua ragione di essere all'interno di una programmazione curricolare centrata sulle competenze, in grado di permettere all'alunno di compiere un percorso di acquisizione di conoscenze e di interpretazione degli eventi storici fondato sulla scoperta attiva e critica. Il laboratorio non richiede un apprendimento ripetitivo di tutti gli elementi contenutistici dell'argomento, ma un apprendimento delle idee guida e dei principi fondamentali sottostanti, che l'alunno potrà utilizzare anche in seguito sul piano logico.

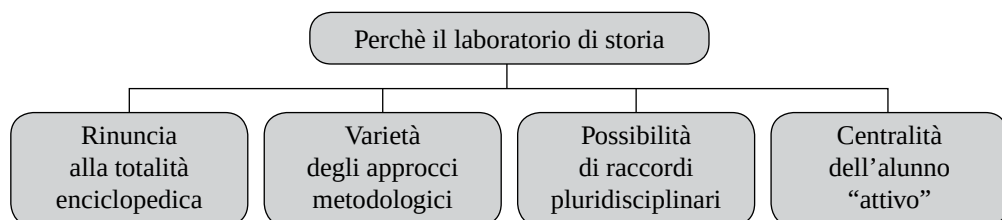


1. Funzioni e ambiti specifici del laboratorio di storia.

L'invito a selezionare i contenuti, infine, che già è presente nel documento di sintesi dei "saperi essenziali"⁴ non è da intendersi come la proposta riduttiva di tante microstorie in luogo della macrostoria, ma è, coraggiosamente, come storia integrata e rinnovata da una varietà di approcci in grado di condurre l'alun-

⁴ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *I contenuti essenziali per la formazione di base*, 8 aprile 1998.

no ad apprendere significativamente, ossia mettendo in relazione tra loro principi e regole scoperte, da poter applicare in seguito anche ad altri contenuti storici e disciplinari in genere. L'obiettivo è quello di ripercorrere, attraverso le fonti documentarie, le tappe fondamentali della ricerca storica, mettendo a punto conoscenze, competenze, strumenti, tecniche, metodologie atte a rendere più diretto, concreto il sapere storico, in definitiva rendere più piacevole "fare storia", una materia considerata dai ragazzi difficile perché lontana dal vissuto personale.



2. Perché il laboratorio di storia.

Quali condizioni sono necessarie per una collaborazione tra istituzioni che tradizionalmente hanno perseguito finalità diverse?

La scuola entra in stretto contatto con i luoghi della storia, diviene principale destinatario della valorizzazione e della promozione culturale di cui parlava il *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali* (D.lgs. 490/99 art. 111 sul tema della fruizione da parte delle scuole. "Il Ministero, le regioni e gli altri enti territoriali favoriscono la fruizione del patrimonio culturale e scientifico da parte degli studenti, stipulando con le scuole di ogni ordine e grado apposite convenzioni nelle quali sono fissate, tra l'altro, le modalità per la predisposizione di materiali, sussidi e percorsi didattici"), che accoglieva la sollecitazione provocata dal Consiglio dei ministri dell'Unione europea per una politica europea in materia di archivi nella versione votata a Strasburgo: "l'accesso agli archivi pubblici costituisce un diritto". Una grande finalità, questa, che sarebbe raggiungibile più facilmente se, superata la tradizionale solitudine professionale, all'interno della scuola esistesse un gruppo di insegnanti accomunati dalla stessa sensibilità, anche operanti in realtà scolastiche diversificate, magari in rete, che decidessero di provare a fare insieme questa esperienza, superando le difficoltà di ordine epistemologico, metodologico, organizzativo che sono alla base della didattica del laboratorio di storia.

Seppure ravvicinato dalle innovazioni didattiche, l'archivio, tra le istituzioni del patrimonio culturale, rimane un luogo privilegiato, anche se non pochi sono i suoi limiti. Il rischio è quello di mandare "l'archivio a scuola e di non fargli più

trovare la strada del ritorno” per citare Francesco Cattaneo in una battuta di sintesi ⁵. La gestione di un rapporto scuola-archivio è difficoltosa per impedimenti oggettivi. Ad esempio, non è possibile trasportare gli archivi nelle scuole, né possiamo inventare competenze archivistiche per insegnanti che non le possiedono, con il rischio di scoraggiare iniziative individuali da entrambe le parti. Vi sono, poi, il tipo di offerta e di richiesta, che non sono sempre coincidenti. Per esempio, la universalità dell’offerta tipica dell’archivio si contrappone alla specificità della classe cui si rivolge l’insegnante e rende necessaria una mediazione, anche di tipo burocratico, tra i due enti. Tra i vantaggi, però, abbiamo l’impatto fisico con la storia, la sua unicità, la sua materialità e irripetibilità, la constatazione dell’alto valore civile e dell’impegno della collettività, la discutibilità della fonte attraverso i suoi molteplici punti di vista e chiavi interpretative.

Non mi riferisco solo a problemi di attrezzature, che pure sono indispensabili, ma anche ad iniziative di supporto, come corsi di aggiornamento per insegnanti e visite guidate in archivio, che rientrino nelle offerte programmate dal servizio pubblico. Da parte dell’ente, occorre attuare tutta una serie di operazioni atte a favorire un’apertura che consista non solo in una maggiore facilità di accesso negli archivi, ma soprattutto nell’elaborazione di strumenti e strategie accattivanti per un pubblico giovanile non specialistico, a lungo considerato fuori dagli orizzonti archivistici. Alludo ai cosiddetti materiali di corredo: dispense, fascicoli, percorsi di mostra didattici e documentali, schede di lettura del documento.

Da parte della scuola, poi, occorre la disponibilità ad aprirsi verso l’esterno, alla collaborazione con agenzie del territorio in termini di orari, trasporti, esigenze che non sempre coincidono con le offerte delle istituzioni; occorre insomma, che entrambi i soggetti siano consapevoli che il laboratorio di storia richiede tempo ed energie. È qui che entra in gioco la figura del *tutor*. Non necessariamente un insegnante, piuttosto un buon conoscitore della storia locale e dell’archivio, che sia in grado di elaborare strumenti in chiave didattica, che sappia tener conto della platea di utenti-studenti ai quali si rivolge, sappia rapportare la dimensione macrostorica alla microstoria, che riesca a collaborare in sede di programmazione curricolare con l’insegnante e sappia organizzare un percorso didattico, che conosca il modo di utilizzare le fonti, per ottenere la ricostruzione di una particolare vicenda, di un contesto storico ambientale, del riflesso locale di un grande avvenimento storico.

⁵ F. CATTANEO, *Esperienze di didattica della storia negli archivi. Seminario “L’officina della storia”*. Archivi e scuola”. Carpi, 2 maggio 2000, in «Archivi e computer», X (2000), 2, pp. 127-132.

FRANCA BALDELLI

Manuale ... in rete. La scuola in archivio: riflessioni e proposte per una auspicata collaborazione fra due mondi apparentemente lontani

Nel 1973 l'Archivio storico del Comune di Modena (d'ora in poi ASCMO) si è rivolto per la prima volta esplicitamente al mondo della scuola partecipando ad una manifestazione organizzata dagli Istituti Culturali cittadini cosiddetti di "tradizione", con una propria mostra sui *Primi documenti di vita comunale*: una selezione documentaria su alcuni aspetti significativi della vita politico-amministrativa del primo comune modenese. Erano gli anni¹, in cui gli archivi iniziavano a presentarsi sempre più come laboratori di ricerca storica e gli archivisti si venivano a trovare nella posizione di fornire informazioni agli studiosi, "se non a fungere addirittura da coordinatori ufficiosi" della ricerca, contribuendo così anche alla diffusione della cultura in senso lato.

Si delineava, in realtà, il "nuovo" profilo dell'archivista, sollecitato ad occuparsi a pieno titolo di storiografia e non solo di mera e (indistinta) "salvaguardia" delle fonti². In quegli anni, anche l'ASCMO, grazie al suo direttore Aldo Borsari, diede l'avvio ad un tipo di attività che lo doveva impegnare attraverso due principali canali³, l'uno rivolto al pubblico in generale, al quale presentare l'archivio e i materiali in esso contenuti, l'altro rivolto specificamente alla popolazione scolastica, alla quale rivolgere la stessa attenzione, ma con diversa finalità: insegnare ad usare i documenti per la ricerca storica e a considerare i documenti un *unicum* irripetibile, per certi aspetti fragile e che necessita di attenzioni e di interventi di restauro⁴.

¹ F. VALENTI, *Considerazioni sul "Manuel d'archivistique française in rapporto all'esperienza archivistica italiana*, in «Rassegna degli Archivi di Stato», XXXIII (1973), 1, pp. 77-104.

² *Ibidem*.

³ Modena si adoperò sulla falsariga dei *Service éducatifs des Archives e i recueils de documents pour l'enseignement de l'histoire*. Sull'esperienza francese cfr. anche F. VALENTI, *Considerazioni...* citata.

⁴ D. lgs. 490/1999 *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali*. Il T.U. considera gli archivi storici, al pari degli altri beni culturali, non tanto un bene da conservare (ovviamente anche questo), ma un servizio da offrire.

L'attività in archivio

L'attività iniziata in ASCMO nel 1973 si realizza ancora oggi con diversi livelli di partecipazione e di maturazione, attraverso incontri in Archivio intesi come momenti di approccio al documento, che trovano una continuazione e un superamento in fasi di ricerca su temi specifici. L'esperienza coinvolge studenti e docenti, a partire dal secondo ciclo della scuola elementare fino all'università, su diverse tematiche: dagli statuti cittadini medievali, alle vie navigabili, alla nascita del Fascismo e della Resistenza ecc. Sono stati anche predisposti, a sostegno di queste iniziative, materiali a stampa, che costituiscono una sorta di "biblioteca didattica" che ha assunto dimensioni cospicue⁵. Nella convinzione, però, che ogni attività rivolta alla scuola possa e debba essere organizzata dagli insegnanti, l'Archivio Storico Comunale ha svolto costantemente, in questi anni, anche una attività di aggiornamento per docenti di diverse discipline (presupponendo che l'archivio sia "utilizzabile" per l'approfondimento di tutte le materie scolastiche)⁶.

Scopo principale di tali cicli di incontro informativi/formativi è far conoscere il patrimonio documentario, poco utilizzato per mancanza di una adeguata informazione, e "avviare" i docenti all'utilizzo delle carte attraverso l'impiego dei mezzi di corredo, degli strumenti per la ricerca predisposti su supporti cartacei e oggi sul sito del Comune, e consultabili in rete. Questa consolidata esperienza ha permesso l'avvio di un laboratorio di storia, che si differenzia dagli itinerari per le modalità di approccio al documento.

Avviare il "Laboratorio in Archivio" non è stato facile, ma la decisione è stata sorretta dalla convinzione che la valorizzazione delle carte è indispensabile alla loro conservazione e passa attraverso la grande divulgazione, così come quella dei dipinti e dei reperti archeologici e dalla certezza che "lavorare per una formazione che educi a pensare storicamente significa che occorre dotarsi di strumenti concettuali e metodologici adeguati per orientarsi in una complessità che, per sua natura, è 'sinfonica' e alla cui conoscenza ci si può so-

⁵ La *Biblioteca didattica*, la cui fruizione può essere la più ampia possibile, offre informazioni su aspetti particolari della vita della città e può essere un punto di partenza per un lavoro autonomo che deve trovare la sua sede naturale nella città, attraverso l'osservazione dal vivo e nel contatto con gli Istituti che conservano i documenti della sua storia. Cfr. A. BORSARI, *Archivi e scuola. Promozione e divulgazione*, in «Il Mondo degli Archivi», XIII (2005), pp. 179-185.

⁶ F. BALDELLI, *La didattica in archivio*, in *Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali*, a cura di E. PERILLO - C. SANTINI, Faenza, Polaris, 2004.

lo approssimare attraverso un lavoro di interpretazione dei fatti. È proprio questo lavoro che richiede una ‘istruttoria’, la formulazione di ipotesi, il reperimento di prove per arrivare a farsi un’idea ed esprimere giudizi, cioè dare un senso e un nome alle cose, prendere consapevolezza del proprio punto di vista e difenderlo, prendere consapevolezza del punto di vista dell’altro ed essere disposti ad assumerlo. Ma resta comunque inevitabile che arrivare ad esprimere un giudizio vuol dire stare da una parte, prendere parte, partecipare”⁷. Queste esperienze si muovono all’interno della dinamica dal presente – al passato – per tornare al presente. Questo non vuol dire che si debba trovare una contemporaneità a tutti i costi ma che è necessario dare una garanzia sulla persistenza formativa, negli alunni, del lavoro che proponiamo.

Laboratorio in Archivio

Il laboratorio di storia è un momento di riflessione per i docenti, gli alunni e le istituzioni culturali cittadine, ma soprattutto è il modo di arricchire, attraverso lo studio della storia locale⁸, la cultura generale di ogni futuro cittadino⁹. La salvaguardia della cultura dei cittadini in età scolare è l’obiettivo di ogni istituto culturale, quindi anche dell’archivio, e sicuramente anche l’obiettivo della scuola che, con l’archivio, concorre alla stesura di complessi progetti di promozione e valorizzazione di un patrimonio straordinario, oltre che alla divulgazione dei risultati raggiunti dai discenti¹⁰.

Inoltre l’esperienza del *Laboratorio di storia* condotto in ASCMO, dove è conservato un ricchissimo patrimonio ormai millenario, dimostra che si posso-

⁷ A. INDELICATO, *Ripartire dall’esperienza*, in *Un laboratorio mille storie*, a cura di M. BONASERA et alii, San Miniato (PI), Archilab, 2003, pp. 54-66.

⁸ F. CAVAZZANA ROMANELLI - L. PUPPI, *Storia locale e Storia regionale. Il caso Veneto*, Vicenza, Neri Pozza, 1995.

⁹ I. MATTOZZI - F. CAVAZZANA ROMANELLI, *Tesi sulla didattica della storia*, in «Quaderni di Clio», 2000, pp. 1-3.

¹⁰ “...l’educazione (che la nostra lingua distingue dall’istruzione, a differenza dell’inglese dove *education* serve per ambedue i concetti) non consiste semplicemente nell’acquisizione del sapere o nell’addestramento ad abilità psicomotorie, ma anche nell’elaborazione delle metodologie inerenti (che includono l’uso delle tecnologie multimediali) e, ciò che è più importante, nella formazione di un senso morale che presieda all’uso del sapere e dell’abilità così acquisiti. Senza questo senso morale non si dà educazione: e con ciò non intendo dire che l’educazione debba ispirarsi a questo o quel sistema etico, ma semplicemente che deve porsi il problema dei propri usi e scopi sociali”, cfr. G. CARSANIGA - MAURO DE ZAN, *Multimedialità e Internet a scuola: un rischio da correre - con osservazioni di Giovanni Carsaniga*, in «Il Voltaire», I (1998), pp. 107-118.

no gettare ponti fra storia locale e storia globale¹¹, combinando fatti ed accadimenti così da avvicinare anche gli avvenimenti del passato alla realtà sociale e culturale cui apparteniamo¹².

Se si assume come osservatorio il “mondo documentario” conservato negli archivi comunali, i possibili nessi fra storia globale e storia locale appaiono pressoché infiniti. In ASCMO, ad esempio, è possibile rintracciare documentazione circa la dimensione del politico, e non solo per Modena, dai primi del Trecento fino alla metà dell'Ottocento. È possibile studiare l'evoluzione della città (centro municipale altamente autonomo e poi capitale di uno stato), lo sviluppo delle macchine dell'epoca preindustriale e, con l'ausilio di supporti geo-cartografici di prim'ordine, gli aspetti ambientali (dal paesaggio urbano a quello rurale), le reti viarie e quella dei canali (le vie d'acqua fonti energetiche per muovere le pale dei “molini”).

Curiosità, intraprendenza e una solida cultura storica permettono, insomma, di avviare ricerche mirate sui numerosi fondi archivistici modenesi¹³ (ma tutti gli archivi hanno questa potenzialità), coniugando e combinando in infiniti

¹¹ La mancanza di un vincolo fra “grande” storia e storia locale è un'eredità tramandataci dallo storicismo tardo ottocentesco che ancora vive fra le pagine della maggior parte dei manuali scolastici. Ai grandi avvenimenti di carattere politico fu attribuita un'importanza esagerata e la storia venne intesa come un insieme di meri rapporti di potere, piuttosto che come una varietà di combinazioni istituzionali ed amministrative radicate nelle società, anche in conflitto tra loro, ed è passata inosservata l'esistenza di una molteplicità di pubbliche amministrazioni a carattere locale, tenacemente radicate sul territorio e che ancora esistono (regioni, contee, *Länder*, dipartimenti, comuni, ecc.) cfr. M. CATTINI, *Il lavoro dello storico negli archivi locali. Dalla “grande” Storia alla Storia locale: per il superamento di un difficile rapporto*, in *Archivi locali e insegnamenti storici*, a cura di F. BALDELLI - L. PINASI, Modena, Nuova grafica, 2001, pp. 43-47.

¹² “Più di altri archivi, quello dei comuni è chiamato ad essere non semplice conservatore delle carte, ma ad assumere il compito di promuovere la conoscenza della storia della comunità che lo ha prodotto. Deve insomma contribuire a precisare le identità culturali particolari di quanti in quella realtà hanno vissuto, per arrivare ad una conoscenza critica di sé stessi e degli altri, non come forma di chiusura verso le altre realtà, ma per farci conoscere le profonde motivazioni che spingono all'agire umano, in ultima istanza per consolidare il non facile rapporto fra “grande” storia ed eredità tramandataci dalla storia locale” cfr. M. CATTINI, *Il lavoro dello storico...* cit., p. 47.

¹³ La società modenese, nelle sue ricche articolazioni sociali e culturali, è ben documentata dalle cronache, dalle matricole delle corporazioni, dai titoli distintivi di rango dei deceduti, dal gruppo ristretto di persone che amministravano la cosa pubblica avendo accesso al consiglio della Comunità, dal *Libro d'oro* della nobiltà modenese. “La distribuzione della ricchezza per definizione: la terra, è attestata da documenti – gli estimi – che identificano anche il più piccolo titolare di un fazzoletto di campagna entro i confini del Distretto cittadino, che nella pianura, per molti secoli, si spinse sino al confine del Ducato”, cfr. M. CATTINI, *Il lavoro dello storico...* cit., p. 47.

modi storia globale e storia locale. Grazie all'archivio la storia finirà di essere un deposito di nozioni distanti e neutrali per assumere i contorni di una precisa identità culturale¹⁴: la nostra, che vale la pena di riscoprire, approfondire, comprendere e tramandare alle generazioni che verranno. Ancora, attraverso l'esame delle carte, condotto per investigare temi e problemi del passato, l'Archivio crede di ridare alla storia (delle più diverse discipline) una funzione civile, che consiste nel trasmettere il senso di appartenenza ad una società, ad una civiltà; che permette di comprendere perché le cose siano "fatte" in un certo modo (dalla struttura e forma degli edifici ai modi di preparare i cibi e le bevande), in relazione ai valori prevalenti nella vita sociale, civile ed economica, e di pervenire ad una soddisfacente comprensione della condotta e degli atteggiamenti degli uomini del passato.

Evidentemente non mancano i problemi; per non citarne che alcuni: il rapporto con i manuali in adozione, l'orario scolastico, i programmi ministeriali (molto più duttili, in realtà, di quanto non appaia a prima vista) e le "uscite". La risposta risolutiva ci è parsa l'adozione di una figura professionale, che si facesse carico di studiare e risolvere i numerosi problemi connessi all'attività di promozione: il *tutor* d'archivio. Il *tutor*, introdotto a Modena dagli anni '90 del secolo scorso e esportato in diverse località della regione¹⁵, si occupa prevalentemente di didattica e valorizzazione. Oltre a conoscere l'archivistica, ad aver svolto attività di ricerca, ad avere conoscenza puntuale dell'archivio in cui lavora, si tiene aggiornato sui metodi di insegnamento, in particolare sulla didattica della storia, sui programmi ministeriali dei vari ordini di scuole, controlla le nuove strategie dell'apprendimento e si fa carico di guidare le classi che aderiscono all'iniziativa, tra le sale dell'Archivio, per far conoscere il documento originale e per coglierne la seduzione; si reca, poi, a scuola per proseguire l'attività in classe¹⁶. Grazie al *tutor*, che potrebbe essere definito un "facilitatore" (termine molto usato in questo periodo), buona parte del lavoro, quella più interessante, più divertente è dedicata alla lettura del documento e alla stesura di un nuovo capitolo di storia.

Il *tutor* può aiutare ad acquisire una metodologia della ricerca storica, che

¹⁴ E. TAVILLA, *Simbologia araldica e identità collettiva: le radici storiche*, in *L'azzurro e l'oro. Lo Stemma e il Gonfalone della Città di Modena*, Modena, Nuova Grafica, 2009, pp. 9-14.

¹⁵ F. BALDELLI, *Il tutor d'archivio: laboratorio a scuola*, in *La didattica negli archivi, Atti del seminario di studi 'L'officina della storia'. Le fonti della ricerca*, a cura di E. FICARELLI - G. ZACCHÈ, San Miniato (PI), Archilab, 2000, pp. 77-83.

¹⁶ *Ibidem*.

porti al “saper fare storia”¹⁷ o, comunque, a “toccare con mano” che dietro il libro di testo c’è una complessa ricerca, c’è la possibilità e la necessità di dover rivedere continuamente le conoscenze acquisite e di rimetterle in discussione. Anche se fosse questo l’unico obiettivo didattico raggiungibile, varrebbe la pena di non trascurarlo.

Il problema principale, in parte irrisolto, però, è far incontrare la domanda con l’offerta, la scuola con l’archivio, gli insegnanti con gli archivisti. Chi opera in un archivio conosce un po’ la scuola, se non altro per averla frequentata, ma quanti docenti sanno cosa sia un archivio oggi e quanti di loro avranno la necessaria motivazione per intraprendervi un lavoro? Bisogna, dunque, perseverare e prospettare alle scuole progetti ben strutturati, poiché è innegabile la reciprocità di interessi fra scuola e archivi: la prima ha la necessità di creare stimoli nuovi negli alunni per motivarli a conoscenze e saperi che rischiano di diventare sempre più astratti, ha necessità di radicarsi sempre più sul territorio, di interagire con esso e quindi di conoscerlo anche storicamente; gli archivi locali, dal canto loro, hanno bisogno di assolvere al compito di valorizzare la documentazione che conservano e questo si realizza ospitando una numerosa nuova utenza (e di conseguenza predisponendo nuovi inventari e strumenti di consultazione)¹⁸.

Se tutti avranno fatto “un salto in archivio” nel corso della loro vita scolastica, non lo dimenticheranno tanto facilmente, per tante ragioni. Come è successo per le opere d’arte e per i monumenti, anche l’archivio sarà riconosciuto e

¹⁷ Gli alunni si troveranno pertanto a riflettere sull’uso delle testimonianze orali o sulla letteratura come fonte storica, sulla necessità di darsi strumenti per la corretta lettura dei documenti, sulla varietà e sulla ricchezza degli archivi privati, sulla trasposizione della ricerca storica in testi di scrittura creativa, e tanto altro ancora. L’interesse degli scritti cui perverranno nasce proprio dal fatto di non essere astratti, ma strettamente legati ad un’esperienza fatta e in qualche modo formalizzata. Si tratta quindi di saggi che hanno la pretesa di testimoniare l’impegno critico nella lettura diretta delle fonti. Cfr. *Lavori in corso. Esperienze di didattica della storia*, a cura di S. BOSCO - A. INDELICATO, San Miniato (PI), Archilab, 2001.

¹⁸ L’inventariazione è e resta il punto di partenza di ogni possibile attività in archivio, ma non basta, così come non basta una sala di studio, un regolamento, un archivista che aspetta che arrivino gli studiosi per fare di un archivio un servizio. Tutto questo è necessario, ma non basta. E allora bisogna aprirsi, proporsi, progettare iniziative, fare mostre, promuovere ricerche, individuare *partners* culturali, coinvolgere le altre istituzioni locali. Naturalmente, fra tutti, il rapporto primario e privilegiato non può che essere con la scuola, proprio per la missione civica cui tende e che caratterizza, in particolare, l’archivio comunale. Cfr. I. REGOLI, *La scuola in archivio: archivisti insegnanti o insegnanti archivisti? Riflessioni e proposte per una auspicata collaborazione fra due mondi apparentemente lontani*, in *Archivi locali...* cit., pp. 24-30.

considerato un bene comune, unico e irripetibile, indispensabile, ma anche fragile per certi aspetti, un patrimonio che tutti dobbiamo almeno rispettare.

L'importanza dell'archivio nella vita scolastica

L'archivio comunale è essenzialmente archivio del territorio nella sua fisicità. Gli uomini, quindi, vi entrano con le loro particolarità, ma soprattutto come abitanti di quel territorio, residenti, forestieri, proprietari. Ciò che conta è sempre il rapporto con il luogo, con il terreno e le sue risorse, che tende a definire lo spazio e il ruolo che ognuno occupa rispetto al territorio: stranieri, emigrati, immigrati, proprietari di case, di terre, di botteghe... Il territorio ha, dunque, in sé stesso tutte le domande da porre all'archivio, il quale racchiude la memoria delle trasformazioni e dei cambiamenti del territorio e dei suoi abitanti.

È importante sottolineare che in questo rapporto è coinvolta anche la scuola, come parte integrante della società e della cultura che in un determinato territorio si sviluppa.

L'archivio deve, quindi, mettere il patrimonio documentario alla portata di tutti¹⁹, predisponendo i mezzi intellettuali per farlo comprendere e assimilare. Per gli studiosi professionisti prepara l'inventario, per gli altri, sulla base dell'inventario, prepara mostre, video, percorsi di ricerca, visite guidate; per la scuola anche progetti didattici che, se condivisi dai docenti, possono portare al raggiungimento di ottimi risultati. La presenza dell'archivio nei *curricola* scolastici, in questi ultimi anni, ha fatto sì che l'insegnamento della storia fosse collocato sempre più sul terreno della trasmissione di tecniche e di procedure, piuttosto che su quello della trasmissione di conoscenze accumulate. Quindi continueremo nell'attività con studenti e docenti, certi che, grazie allo studio diretto delle fonti²⁰, lo studio "delle storie" non si rivelerà un approccio fred-

¹⁹ Nel 1985 Isabella Zanni Rosiello, in un articolo sull'attività didattica dell'Archivio di Stato di Bologna, descriveva le iniziative didattiche avviate nell'istituto che allora dirigeva, (e che in quel momento erano alla avanguardia), e sottolineava che il mestiere di archivista non è rivolto soltanto a ristrette corporazioni di addetti ai lavori, e che i prodotti su cui opera (gli archivi, in senso proprio) possono essere avvicinati e conosciuti anche da chi specialista non è. Cfr. I. ZANNI ROSIELLO, *Sull'attività didattica dell'Archivio di Stato di Bologna: alcune "risposte" ad una "domanda"*, in «Rassegna degli Archivi di Stato», XLV (1985), pp. 149-155.

²⁰ I tentativi degli editori di alternare la narrazione dei fatti storici con riproduzioni di documenti d'archivio o comunque di fonti, non può sostituire l'incontro con gli originali, poiché quelle illustrazioni sono solo oggetto di sguardi frettolosi che lo studente può dedicare a "ciò che non è da studiare".

do, lontano dall'esperienza quotidiana. La storia non può essere studiata acriticamente, quasi a memoria e il libro di testo non deve essere accettato come un insieme di verità rivelate, come qualcosa di cristallizzato. L'acquisizione di un metodo e la consapevolezza da parte degli alunni che la storia, anche quella con la "S" maiuscola, è frutto di ricerca, di rielaborazione e non una verità oggettiva da tramandare all'infinito, permette di capire che la storiografia dipende in buona parte dagli archivi, da quelli a disposizione degli studiosi, ma anche da quelli dei quali ci si potrà avvalere in futuro.

Taluno ritiene che ideale sarebbe avere e utilizzare l'archivio storico a scuola. Situazione quasi utopistica a prima vista per svariate ragioni: la prima in ordine di importanza è la necessità di salvaguardare l'archivio (della scuola, anzitutto) da un approccio imprudente²¹; la seconda consiste nella difficoltà di creare un "archivio simulato"; la terza è la necessità di far partecipare i ragazzi ad un patrimonio comune, i beni culturali, che "non possono andare a scuola", anzi richiedono alla scuola, attraverso l'educazione all'utilizzo delle fonti, di consolidare una abitudine alla frequentazione degli istituti culturali cittadini.

Per concludere: pur in mezzo a difficoltà e limitatezze dei mezzi, la didattica negli archivi locali si sta facendo. Sono centinaia le iniziative più o meno programmate e organizzate, basate spesso sulla buona volontà se non sull'improvvisazione, ma che corrispondono a esigenze reali. Spesso ogni iniziativa nasce e muore senza che se ne sappia nulla al di fuori di un ristretto territorio. Ciò determina che ogni iniziativa debba iniziare da zero, senza un confronto con le esperienze fatte da altri, con un inutile dispendio di energie nella programmazione e nell'organizzazione. Pur riconoscendo che ogni situazione è diversa dalle altre, che ogni archivio è dissimile da tutti gli altri, che le situazioni cambiano da luogo a luogo, da insegnante ad insegnante, da alunno ad alunno, si può sostenere che qualcosa da tesaurizzare rimane: la valorizzazione dell'archivio, la metodologia della ricerca, la soddisfazione di scrivere un saggio e non solo per sé stessi. Forse il linguaggio multimediale e la disponibilità in rete delle esperienze condotte con serietà e attenzione può aiutare e motivare: questo è ciò che si prefigge il *Manuale in rete*.

²¹ L'archivistica insegna che per consultare la documentazione è necessario che prima sia stato redatto l'inventario. Le carte saranno così segnalate e sarà possibile controllare che non vengano asportate e manterranno quel nesso indissolubile, che le caratterizza come archivio differenziale dalla mera raccolta.

Il linguaggio multimediale

Il linguaggio multimediale possiede alcune caratteristiche che lo rendono prezioso nel momento in cui – è il caso dell'ASCMO – si debbono raccogliere e trattare, riunendoli in un corpo unico, grandi quantità di dati provenienti da luoghi e utenti diversi.

Il linguaggio multimediale è accessibile, semplice, veloce, moderno, autorevole, accattivante e presente ovunque: accessibile perché si serve di strumenti tecnologici sempre più diffusi; semplice poiché è alla portata di un vasto pubblico che può usufruirne anche senza competenze specifiche; veloce poiché il reperimento delle informazioni ricercate viaggia a velocità di un click, con la possibilità di raccogliere in un unico strumento una quantità di dati potenzialmente infinita; moderno in quanto al passo con l'evoluzione tecnologica; autorevole perché non si tratta di un mero capriccio tecnologico, ma di una opportunità di veicolare, con competenza e professionalità, contenuti importanti; accattivante perché graficamente evoluto, in sintonia con la società dell'immagine nella quale anche la forma è contenuto; presente ovunque perché oggi tutti possono trovare un collegamento a Internet, anche gratuito, anche sulle antiche scale del Comune di Modena.

Tuttavia “lavorare per la rete”²², non è facile, e richiede professionalità, competenza, creatività, in quanto è necessario veicolare informazioni corrette e dare una veste grafica appropriata ai contenuti, facendo attenzione all'evoluzione dei linguaggi e della comunicazione.

²² Ma è davvero una moda? Di fronte alla rivoluzione in atto (“una” rivoluzione - precisa Anselmo Grotti - non “la” rivoluzione) sono legittimi i sospetti, i dubbi. Lo stesso Enzo Ruffaldi – che di informatica si intende – mette in guardia dai “facili entusiasmi” che considera addirittura “pericolosi” e pone con forza l'esigenza di un uso “critico e intelligente” dell'informatica e di Internet, ricordando che ci sono ipertesti “inutili” e perfino “dannosi”. La ventata informatica, di sicuro, un contributo l'ha dato ad una scuola – come quella italiana – fondata più sul “sapere” che sul “saper fare”, più sulla recettività che sulla creatività: ha attivato competenze, ha stimolato capacità progettuali, ha sprigionato risorse nascoste, ha soprattutto messo gli studenti nelle condizioni di essere protagonisti (va detto che in molti casi sono proprio i docenti ad apprendere dagli allievi). È poco? Forse no. L'informatica, tuttavia, è solo un linguaggio (ed un linguaggio trasversale, come del resto l'inglese). Ed è solo uno strumento: non può essere spacciato per un fine! Fa bene a sottolinearlo Enzo Ruffaldi e ad evidenziare le operazioni intellettuali che sono attivate dalla progettazione di un ipertesto. Cfr. P. CARELLI *L'Informatica come strumento*, disponibile all'indirizzo <http://www.scribd.com/.../Promo-cap-II-giornalismo-online-come-sta-diventando-linformazione-dei-quotidiani>; E. RUFFALDI, *La scrittura ipertestuale nella didattica della filosofia*, disponibile all'indirizzo <http://archive.sfi.it/cf/cf8/articoli/ruffaldi.htm>; vedi anche *Didattica della filosofia*, disponibile all'indirizzo <http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/hpdidatt.htm>.

Fino ad oggi l'ASCMO ha raccolto CD-ROM prodotti dalle scuole che alcune volte sono stati allegati a interessanti pubblicazioni a disposizione solo delle scuole del territorio. Ora si tratta di dare forma stabile, e non solo locale, alla pubblicazione dei lavori compilati dalle scuole attraverso il *Manuale ... in rete*.

L'ASCMO in occasione dell'avvio del nuovo progetto, sia pure a malincuore, ha deciso di non inserire i lavori conclusi negli anni passati, almeno non subito, ma di darne notizia, pubblicandone nell'apposita sezione del *Manuale*, il titolo, la classe e l'anno di edizione, riservandosi poi di inviare la copia cartacea a chi ne facesse richiesta. Non saranno inseriti integralmente neppure i lavori dell'anno scolastico 2008-2009, perché questa nuova esperienza ha bisogno di maturare. Le regole della scrittura ipertestuale (e quindi l'inserimento in rete) vanno assimilate nel tempo necessario. Inserire studi e ricerche che non hanno i requisiti indispensabili, significherebbe stravolgere i lavori nati con diversa finalità e dar vita ad un progetto inadeguato solo per la fretta di implementarlo.

*Il Manuale ... in rete*²³

Il Manuale ... in rete vuole essere un “manuale ... di informazioni sulla presenza dell'uomo nel tempo e nello spazio”, come si evince dalla pagina di presentazione, nella quale è illustrato il messaggio che sottende al lavoro. Attraverso immagini di facile comprensione abbiamo voluto comunicare al lettore che, scrivendo e studiando la storia, abbiamo a che fare con lo spazio e il tempo, che non possiamo guardare al passato con pregiudizio, che il passato ha condizionato il presente e che il presente prepara il futuro, che lo spazio non è mai assolutamente circoscrivibile, poiché fatti e avvenimenti accaduti in un qualsiasi posto del mondo hanno ripercussioni ovunque, sia pure con diversa portata.

Cliccando “Entra nel sito” compare la *homepage* organizzata come da fig. 2. L'area al centro è studiata per chiarire gli aspetti metodologici e didattici, per contattare gli organizzatori del sito e ricevere le informazioni indispensa-

²³ L'ASCMO ebbe modo già nell'anno scolastico 1997-1998, di pensare a questa forma di comunicazione tra scuola e mondo esterno, tra scuola e scuola, ed ha coinvolto alcuni informatici nella costruzione di un sito ancora oggi consultabile. Era un primo rozzo tentativo di cogliere un'opportunità per conoscere e vivere la storia; cfr. S. DURETTI, *L'ipertesto al servizio della storia. Una esperienza modenese*, in *Archivi locali...* cit., pp. 39-41.

Grazie alla sezione *Tra storia e fantasia*²⁴ è possibile accedere alle informazioni sulla partecipazione (con racconti storici), al concorso *Tra Storia e fantasia* promosso dall'ASCMO e dalla Società Dante Alighieri di Modena. Ogni anno i racconti premiati o segnalati saranno pubblicati nel *Manuale*.

Nell'area di sinistra, alla voce *Archivio multimediale*, alcune ormai consuete icone permettono ai diversi fruitori di collegarsi a banche dati fornite dall'ASCMO per "saperne di più" sul tema oggetto della ricerca. I dati ivi raccolti potranno essere utilizzati (immagini, filmati, testi) per arricchire i nuovi lavori (attraverso il collegamento tramite *link* alla banca dati).

Le tre aree immediatamente sotto la voce *Indice generale* sono l'anima del progetto. Per comodità dirò prima dell'area *Didattica e Storia*. Qui si collocano i risultati non ipertestuali cui sono pervenuti i nostri utenti e servirà come *thesaurus*, come piccola biblioteca di consultazione per i "nuovi arrivati" o per coloro che vorranno affrontare tematiche già indagate.

L'area *Indice delle Parole calde*, invece, è l'elenco delle parole che sono servite per i collegamenti (*links*), parole calde, appunto, grazie alle quali è possibile individuare velocemente ciò a cui siamo interessati: Napoleone, Duca di Modena, peste, festa, Risorgimento, Nicolò Dell'Abate, etc. Questa sezione si arricchirà man mano che il lavoro progredirà.

La sezione *Aree tematiche* è la sola implementabile con collegamenti ipertestuali. Entrando in *Aree tematiche* sarà possibile scegliere il "nostro punto di vista" e l'argomento sul quale indagare e/o scrivere: storia dell'arte, della religione, della politica, dell'economia, dell'ambiente e ... andando oltre, cliccando sull'area tematica scelta, si avrà la possibilità di iniziare il percorso e segnalare ciò di cui ci vogliamo occupare²⁵. Questa parte, che è il vero ipertesto, sarà compilato (come da esempio: storia politica, Modena capitale, Duca etc.) dagli stessi fruitori del *Manuale* sulla base di interessi e curiosità, anche concordate con l'insegnante. Scegliendo una parola, un tema, un tempo, cui collegarsi sarà possibile agganciarsi ai lavori già presenti nell'ipertesto o iniziare un nuovo percorso (sarà sempre visibile, in ogni pagina, l'indicazione dell'autore, sia che questi si sia collegato ad un proprio precedente lavoro o a pagine scritte da altri) e perfezionare il nostro o il lavoro di altri attraverso i *links* di collegamento/approfondimento.

²⁴ Iniziativa che l'ASCMO porta avanti da quasi dieci anni con la Società Dante Alighieri, Comitato di Modena, grazie soprattutto alla sua presidente Licia Beggi Miani.

²⁵ È indispensabile, in questa fase del lavoro, fare chiarezza: dichiarare curiosità e intenti, far leva sui prerequisiti; cfr. F. BALDELLI, *La didattica in Archivio...* cit., pp. 63-72.

La sezione *Aree tematiche* presenta l'opportunità di iniziare un lavoro scegliendo di approfondire temi e problemi legati alle parole che compaiono di colore verde, di navigare attraverso le parole blu in ipertesti già strutturati e collegarsi a quelli per continuare una ricerca, oppure di contattare il coordinatore del progetto e chiedere di prenotare (qui il colore diventerà rosso) le parole che ci servono per agganciare la nuova ricerca (forse sarà più facile usare il *Manuale* che raccontarlo).

Il *Manuale* è ad un tempo da consultare e da scrivere. La consultazione è libera, l'implementazione deve essere concordata tenendo i contatti con il responsabile del progetto attraverso le voci *Contatti* e *Forum*. Per agevolare la ricerca e la stesura dei testi sono presenti nel *Manuale* cronologie, bibliografie e glossari compilati dall'ASCMO, tuttavia ogni ricerca, se i compilatori della ricerca lo riterranno necessario, potrà avere un glossario, una bibliografia ecc., utili al tema trattato.

L'area *Gossip* della *homepage* vorremmo che fosse tenuta in adeguata considerazione. I grandi avvenimenti sono, e sono stati spesso innescati da piccoli equivoci e malintesi, che vale la pena di ricordare.

Il *Manuale* è una esperienza nuova anche per chi la propone, quindi, in questa fase iniziale, è necessaria grande cautela.

Abbiamo proceduto anche quest'anno raccogliendo gli elaborati dei ragazzi delle diverse scuole, così come sono stati realizzati, in genere con il protagonismo quasi assoluto dei ragazzi, senza modificarli ulteriormente e, come previsto, sono stati collegati alla sezione *Didattica e storia e Archivio multimediale*.

Nella parte ipertestuale, che fa capo a *Aree tematiche*, per quest'anno, figureranno solo frammenti dei lavori svolti: alcuni *links* di approfondimento legati a tematiche studiate nel corso dell'anno scolastico 2008-2009. Questa scelta ci permette di prendere tempo e lasciare che i nostri "piccoli e medi storici" prendano confidenza con uno strumento nuovo, apparentemente facile da usare, in realtà complesso e ricco di sorprese e insidie. La complessità di questo linguaggio è la ragione per cui si potranno trovare nel *Manuale* tante imperfezioni: formali, di contenuto e tecniche. Ma questo non diminuisce il valore dell'iniziativa che, attraverso un impianto solido e rigoroso, potrà ospitare in futuro materiali di diverso spessore qualitativo e quantitativo, permettendoci di realizzare l'obiettivo che fin dall'inizio è stato al centro delle nostre intenzioni: promuovere esperienze di laboratorio in ogni ordine di scuole e/o istituti superiori²⁶, consapevoli che quan-

²⁶ I manuali di storia in genere, loro malgrado, semplificano, banalizzano, generalizzano ed appiattiscono i processi di mutamento/adattamento, come se spazio e tempo non avessero alcun peso; è riferendosi al documento e quindi alla storia locale, che gli studenti possono avere la conoscenza

do si attua una sperimentazione di questa portata l'attenzione va rivolta non tanto ai prodotti, che comunque debbono avere una loro dignità e coerenza, quanto ai processi di formazione e di apprendimento che con essa si vogliono innescare. Questo, più di qualsiasi altro, è il terreno su cui va verificata la validità della nostra ipotesi di lavoro.

Sul piano più strettamente formativo è giusto sottolineare che questa modalità di studio della storia, che non è sostitutiva, ma integrativa di quella curricolare, realizza forse meglio di altre alcuni obiettivi che sono sempre indicati tra le aspettative dei docenti, ma difficilmente raggiungibili con il solo uso dei manuali cartacei²⁷.

Modalità

I lavori dovranno essere preceduti da una scheda di progettazione e di programmazione che, anzitutto, sottolinea l'importanza di una corretta formulazione dell'ipotesi storiografica come esercizio attraverso cui si pongono domande alla storia, ma anche alla storiografia: questo è un modo concreto per superare i limiti concettuali dei manuali che, anche loro malgrado, finiscono per presentare le questioni come già "date". Inoltre il collegamento alle *Aree tematiche* permette all'insegnante di non perdere mai di vista i molteplici legami fra il progetto di ricerca didattica e il curriculum complessivo: anche in questo caso, si tratta di un'assicurazione contro il rischio di scadere nel localismo, per lasciare invece sempre aperta la dialettica storia locale/storia generale e viceversa.

Ancora va sottolineata l'apertura naturale e mai forzata verso gli approcci multidisciplinari: credo sia uno degli apporti più preziosi, sul piano della didattica, che sono forniti da un atteggiamento serio di ricerca.

Infine l'uso dello strumento multimediale è il terreno su cui è possibile lasciare che i ragazzi sviluppino al massimo il loro protagonismo, la loro creatività e applichino le loro competenze. Tuttavia, è necessario aiutarli a capire che la multimedialità non è solo uno strumento di lavoro più flessibile e maga-

diretta, scientificamente fondata, delle convinzioni condivise dai nostri antenati e della fitta trama delle loro azioni. Per questo l'attività con le fonti a fini didattici è attuale ed importante per tutti gli ordini di scuola, perché soddisfa un importante aspetto della didattica, fa sì che la comprensione del passato abbracci ogni aspetto indagabile della vita quotidiana sulla base di manufatti e monumenti, ma soprattutto di testimonianze dirette, scritti e documenti giunti fino a noi.

²⁷ Cfr. F. BALDELLI, *La didattica in archivio...* cit., p. 60; P. CARELLI, *L'Informatica come strumento...* citata.

ri più divertente, ma è soprattutto un nuovo vero e proprio ambiente di apprendimento, che offre straordinarie opportunità. È necessario portarli a riflettere sull'uso dei collegamenti ipertestuali (per mezzo dei quali si connettono testi, immagini fisse e in movimento, documenti, didascalie, schede di approfondimento, glossari, cronologie) per coglierne le enormi potenzialità formative e di potenziamento delle capacità di conoscenza della nostra mente, e questo è un ulteriore, e forse decisivo apporto didattico che la partecipazione ai nostri laboratori può lasciare in eredità.

Con questa premessa dal giorno 23 gennaio 2009 è disponibile in rete all'indirizzo <http://manualeinretearchiviostorico.comune.modena.it> l'ultimo prodotto didattico offerto dall'Archivio Storico del Comune di Modena alle scuole di Modena e del mondo, da "compilare" da parte delle scuole per arrivare alla costruzione di un *Manuale ...in rete* al quale tutti possano accedere e partecipare, previa condivisione delle norme scientifiche e editoriali che vi presiedono.

Parliamo di storia del mondo, come si conviene, perché Modena vuole uscire dalle mura. La sua storia, infatti, non può non tener conto delle vicende occorse nei territori limitrofi alla città o da essa lontanissimi, dei contatti avuti con le grandi capitali europee e i piccoli centri della Toscana, dell'Umbria, della Lombardia; ha fruito dell'ingegno di grandi personaggi, si è avvalsa delle grandi scoperte, della matematica di Paolo Ruffini, della filosofia di Leibniz attraverso la mediazione del Muratori, dell'architetto Vigarani attivo in Roma e a Parigi, di scaltri politici quali Mazzarino; grazie agli Estensi ha avuto una delle più significative Gallerie d'arte d'Europa, una straordinaria Biblioteca; ha avuto una forte presenza eretica e quindi una risposta dell'Inquisizione molto interessante, ha organizzato un prezioso Giardino botanico, in epoca estense noto in tutta Europa, ha vissuto drammaticamente i moti rivoluzionari, basti pensare a Ciro Menotti, è stata capitale di un Ducato e città di provincia, tra le prime città in Italia è stata liberata dal Fascismo, ha avuto una forte presenza partigiana, ha dato i natali a Luciano Pavarotti e a Mirella Freni, per non citare che due grandi modenesi che tutti conoscono, è la "patria" della meccanica, la Ferrari nasce in città; il resto è attualità.

Quante storie nella storia, dunque, quanti spunti per fare ricerca e collegarsi per raccontare qualcosa di Modena nel mondo, il mondo di Modena, il mondo a Modena. Storia economica, politica, militare, storia della matematica, della musica, della religione, della letteratura, delle scienze, dell'arte, del divertimento, dell'associazionismo, dell'ambiente... il *Manuale* prevede che attraverso un *forum*, tutte le scuole italiane e straniere, propongano i loro lavori alla

“Commissione” del manuale (composta da docenti, archivisti e storici) per assicurarsi la possibilità di inserire il loro lavoro nel *Manuale*, attraverso la configurazione di un *link* alla *Storia di Modena*.

Il progetto è stato presentato nel maggio 2008 nei locali dell'Archivio Storico del Comune di Modena, alla presenza del Sindaco di Modena, Giorgio Pighi, del dirigente dell'Ufficio Scolastico Provinciale, Gino Malaguti, del direttore dell'Archivio Aldo Borsari, dell'allora Soprintendente Archivistico per l'Emilia Romagna, Euride Fregni, del responsabile ANAI nazionale, Gilberto Zacchè, del curatore del progetto Franca Baldelli, della ditta realizzatrice Spikenet, dell'operatore G. Alessandrini e dei *tutors* che contribuiranno a realizzarlo, Angelica Barberini e Margherita Beggi, di un folto pubblico di docenti e dirigenti scolastici interessati all'iniziativa. Il giudizio dei presenti è stato lusinghiero.

È per questo che l'ASCMO – considerata la rilevanza del compito educativo che rivestono gli istituti culturali per la crescita culturale e civile della società, considerata la necessità di un'interazione costante con le istituzioni scolastiche e culturali agenti sul territorio ai fini di una produttiva politica culturale, considerata l'importanza dell'attività didattica ai fini di una adeguata formazione delle giovani generazioni alla coscienza civile, all'identità sociale e alla conoscenza del patrimonio culturale del territorio, considerato il positivo impatto culturale e didattico che il *Laboratorio di Storia*, attivo presso l'ASCMO dal 1988, ha avuto sulla realtà scolastica provinciale e la sua risonanza nazionale e che l'esperienza merita di essere arricchita ed ampliata²⁸, viste le esperienze maturate al proprio interno – mette il proprio straordinario patrimonio a disposizione delle scuole della città e del territorio e sollecita le scuole a partecipare e promuovere il *Manuale in rete*, pensato come strumento didattico e si aspetta di ricevere suggerimenti, aiuti, critiche purché costruttive.

²⁸ Vedi l'art. 119 del *Codice di Beni culturali e del Paesaggio*, D. lgsl. 22 gennaio 2004 n. 42 così come modificato dal D. lgsl. 26 marzo 2008, n. 62: “Diffusione della conoscenza del patrimonio culturale. 1. Il Ministero può concludere accordi con i Ministeri della pubblica istruzione e dell'università e della ricerca, le regioni e gli altri enti pubblici territoriali interessati, per diffondere la conoscenza del patrimonio culturale e favorirne la fruizione. 2. Sulla base degli accordi previsti al comma 1, i responsabili degli istituti e dei luoghi della cultura di cui all'art. 101 possono stipulare apposite convenzioni con le università, le scuole di ogni ordine e grado, appartenenti al sistema nazionale di istruzione, nonché con ogni altro istituto di formazione, per l'elaborazione e l'attuazione di progetti formativi e di aggiornamento, dei connessi percorsi didattici e per la predisposizione di materiali e sussidi audiovisivi, destinati ai docenti ed agli operatori didattici. I percorsi, i materiali e i sussidi tengono conto della specificità dell'istituto di formazione e delle eventuali particolari esigenze determinate dalla presenza di persone con disabilità.

Il patrimonio del *Manuale* è il risultato di un lavoro di ricerca guidato da insegnanti e *tutors* d'archivio, ma realizzato (interamente) dagli alunni delle classi che aderiscono all'iniziativa, con tutti i limiti che questo comporta, ma anche con la certezza della scientificità metodologica del lavoro. I risultati cui si perverrà di volta in volta potranno essere parziali, potranno anche essere semplici ipotesi da verificare nel prosieguo del lavoro; certo sarà indispensabile un corretto uso delle fonti, siano esse monumenti, film, fotografie, fonti orali, Internet, biblioteche o documenti d'archivio: spetterà a chi "viene dopo" approfondire e perfezionare.

Multimedialità e Internet a scuola

Quando si criticano le applicazioni informatiche alla didattica, si pensa solitamente a opere da "sfogliare" su *monitor* invece che su carta; ma non è così: il testo da sfogliare e l'ipertesto, o comunque il supporto informatico, non sono la stessa cosa. Sono linguaggi diversi e proprio per questo perfettamente compatibili, complementari e non alternativi.

Avvalersi di questo nuovo linguaggio per accostarsi alle discipline scolastiche, tuttavia, richiede una puntuale programmazione che definisca i nodi concettuali e gli obiettivi da conseguire in modo flessibile. Se la ricerca in rete richiede una attenta supervisione, perché il rischio che si corre è di farsi catturare da curiosità che ci allontanano dal tema dell'indagine, preparare un prodotto da pubblicare in rete richiede attenzioni ancor più particolari. Anzitutto è necessario puntare su contenuti essenziali, rinunciando alla tradizionale ampiezza delle relazioni e definire anzitempo gli obiettivi, pochi e conseguibili.

Tutto questo è perfettamente in linea con il lavoro sui documenti. Il risultato ricercato non sarà più la compilazione di un esaustivo testo storiografico²⁹, impossibile da realizzare in pochi incontri nel corso dell'anno scolastico, ma la realizzazione di piccoli approfondimenti, che saranno collegati ad altri lavori già presenti nel *Manuale*.

La progettazione di un ipertesto è molto simile al lavoro che le classi svolgono da anni in ASCMO³⁰. Il *Laboratorio in Archivio* sollecita una serie di operazioni, quali la costruzione di mappe concettuali per determinarne la struttura generale e quella delle singole parti, la definizione dei concetti fonamen-

²⁹ F. BALDELLI - A. BORSARI, *Laboratorio di storia...* cit., pp. 31 e segg.

³⁰ F. BALDELLI - A. BORSARI, *Progetto per un Laboratorio di storia*, in «Archivi e Computer», VII (1998), 2, pp. 103-108.

tali, l'individuazione dei vari livelli di approfondimento, la comprensione dei legami interni alla narrazione, che diventano, poi, tecnicamente i *links*, ma che sono prima di tutto rapporti concettuali, e la puntuale previsione degli obiettivi didattici da raggiungere.

Tutte queste operazioni aiutano/costringono a pensare chiaramente, a rielaborare il materiale di studio, a riflettere sui contenuti, contribuendo in modo significativo alla costruzione di un metodo di studio e, in una certa misura, di pensiero.

L'esperienza mi ha persuasa che la struttura ipertestuale è un nuovo linguaggio e un nuovo strumento che occorre prendere in considerazione in ambito didattico-archivistico, per valutarne attentamente le potenzialità per favorire il rapporto scuola-archivio. Paradossalmente si potrebbe sostenere che la ricerca in archivio è una indagine per *link*. Trovato un documento interessante, questo rimanda ad altro e ad altro ancora presente nello stesso archivio o in archivi diversi. In ultima analisi potremo dire che le interpretazioni che lo studente (come lo storico) dà alle notizie reperite, dipendono dalle sue curiosità, dalla sua preparazione, dalla sua capacità di fare collegamenti e intuire le vie da percorrere. Certo i facili entusiasmi sono pericolosi, ma lo è ugualmente un atteggiamento di rifiuto. Inoltre, è un dato di fatto che la lingua è in continua evoluzione e lo è anche lo strumento della scrittura e succede spesso che, senza congelare i mezzi tradizionali, i nuovi strumenti diventino i più opportuni per la diffusione del sapere³¹. La questione non è l'alternativa tra libro e *computer*, così come non credo che Internet sostituirà la vecchia cara enciclopedia che profuma di stampa. Internet è un importante strumento per coinvolgere le nuove generazioni, comunicare a distanza e condividere progetti e iniziative; in questo senso uno strumento per potenziare l'insegnamento e la conoscenza e valorizzare gli archivi.

“Certo, tutto dipende dal ‘come’ si lavora: otterrebbe ben poco un insegnante che dovesse essere più interessato al ‘prodotto finale’ – da esibire magari come un fiore all'occhiello – che ad attivare negli allievi delle operazioni mentali! Se l'ipertesto è un'occasione per ‘pensare chiaramente’ (come dice Enzo

³¹ Un discorso analogo vale per il cinema, tanto osteggiato fino agli anni Sessanta del Novecento, forse ancor più evidente per la storia dei fumetti: trent'anni fa nessun alunno si sarebbe permesso di confidare all'insegnante di lettere di essere un appassionato lettore di strisce. Oggi tutte le antologie per le scuole medie vi dedicano una sezione.

Ruffaldi), per ricostruire con più consapevolezza procedure logiche, per affinare il metodo di studio, allora è benvenuto”³².

D’altro canto Internet offre la possibilità di scrivere ipertesti e la scrittura ipertestuale è molto vicina, nella sua logica di fondo, alla organizzazione della mente umana³³ perché consente di dirigere l’attenzione lungo un percorso guidato dalla curiosità³⁴. Questa modalità si configura come particolarmente utile per l’attività da svolgere con l’archivio, che richiede circoscritti approfondimenti preceduti da adeguata preparazione e sostenuti da interesse e passione³⁵. “L’informatica sta determinando una rivoluzione paragonabile, per l’impatto sociale sulla vita quotidiana e sul sapere, a quella della stampa. Nessuno, oggi, si chiede se i libri siano un bene o un male o se c’è il rischio che sostituiscano l’oralità. Si leggono i libri e si distingue tra quelli validi e quelli che non lo sono, usandone alcuni e non altri nella didattica. Lo stesso bisognerebbe cominciare a fare per gli ipertesti e per le applicazioni informatiche: ce ne sono di validi e di inutili o dannosi, occorre distinguere tra i primi e gli altri. E soprattutto è opportuno, a mio parere, porre la questione dell’uso critico e intelligente dell’informatica e di Internet e discutere sulle modalità della loro utilizzazione didattica”³⁶.

³² P. CARELLI, *L’informatica come strumento*, in *Strumenti informatici e multimediali per la didattica di filosofia, storia ed educazione civica. Atti del Corso di aggiornamento per insegnanti di scuola media superiore*, a cura di L. FERRARIA, Roma, CNR, 1999, p. 295; F. TRASATTI, *L’ermeneutica a scuola*, disponibile all’indirizzo <http://www.swif.uniba.it/lei/scuola/dibattiti/ermeneutica.htm>.

³³ La scrittura ipertestuale e la lettura ipertestuale scalzano l’idea che i percorsi lineari siano inevitabili e da privilegiare, eppure rafforzano l’idea che la causa precede l’effetto, e che dalle premesse discendano le deduzioni. In realtà la linearità del testo (usando questa parola nel suo senso più lato che include anche discorsi orali o rappresentazioni pittoriche) è un’illusione. “Il fatto che la comprensione di uno scritto non sia sequenziale è stato ampiamente illustrato da Roland Barthes in *S/Z*, dove si dimostra che certe narrazioni si capiscono solo a sbalzi, tornando indietro o andando avanti nel testo. Possiamo farlo perché la memoria non è lineare ma a rete, e si basa, per dirla con Leopardi, sulla ‘speculazione dei rapporti’. Paradossalmente la memoria funziona meglio quanto più la si carica di associazioni. (...) Tentando di generalizzare si potrebbe dire che ogni ricordo si basa su un’associazione fra un dato da ricordare e una struttura ‘esterna’ al dato, che può essere a sua volta una struttura mentale (la memoria di un luogo o una formula mnemotecnica), ma, col procedere della civiltà, si realizza spesso come oggetto esterno (scrittura, figura o registrazione elettronica). Uso il termine ‘struttura’ piuttosto che ‘ordine’ per sottolineare che non ha un senso lineare o sequenziale. Il fatto esterno può fungere da stimolo al ricordo, come le *madeleines* di Proust”. Cfr. M. DE ZAN, *Multimedialità...* citata.

³⁴ F. BALDELLI - A. BORSARI, *Progetto per un laboratorio...* cit., p. 102.

³⁵ Cfr. *Tesi sulla didattica della storia*, disponibile all’indirizzo <http://www.edscuola.it/archivio/ped/clio92.pdf>.

³⁶ E. RUFFALDI, *L’informatica e l’insegnamento della filosofia*, disponibile all’indirizzo <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/forum-1.htm>.

Se è vero che è ancora impossibile pensare che i giovani si formino su ipertesti seguendo percorsi personali (che non vanno confusi coi cosiddetti percorsi individuali, dove è il docente a indicare al ragazzo cosa deve individualmente fare per recuperare o approfondire un argomento), non è neppure disdicevole permettere ai giovani di cimentarsi con un linguaggio nuovo per una pubblicazione mai definitiva, sempre perfezionabile e implementabile. Internet ci permette di comunicare il nostro punto di arrivo, qualunque sia, e consente a noi o ad altri di superarlo e anche modificarlo senza che i costi della stampa o il pudore di tacere, ci tolgano il gusto di comunicare ciò che pensiamo. Noi ci siamo formati sui libri e riteniamo praticamente impossibile accrescere il nostro sapere attraverso modalità che non siano sequenziali³⁷, un tracciato lineare. Ma quando scriviamo libri sappiamo che una volta stampati sono imm modificabili e per questo datati e permanenti. In un certo senso, tutto ciò è inquietante.

Dunque è lecito chiedersi se il libro sia veramente il solo modo per trasmettere il sapere. Si potrebbe anche sostenere che è più “naturale” per l’uomo seguire itinerari non sequenziali e che solo l’uso millenario dei testi scritti, che per necessità materiale sono lineari ci ha costretto a questa forma di trasmissione e apprendimento. Inoltre a ben guardare, anche i testi scritti hanno cercato di superare la linearità dell’informazione con una serie di espedienti tecnici come l’introduzione degli indici, la titolazione dei paragrafi, le note a piè pagina, i rimandi, l’introduzione di immagini e didascalie in modo da rendere i libri di fatto già degli ipertesti nei limiti consentiti dal supporto cartaceo³⁸. Ma poi come pensare di pubblicare libri con i ragazzi! Problemi di tempo, di costi, di stampa.

“È evidente la vicinanza, l’analogia, tra le elaborazioni mnemoniche e il modo in cui sono strutturati e presentati i prodotti ipertestuali e multimediali. In entrambi vaghiamo in uno spazio non fisico (mentale o virtuale) seguendo itinerari più o meno complessi e ponendo attenzione a immagini efficaci che ci aprono ad altri spazi o a concetti, idee informazioni etc. La conoscenza si struttura come rimando continuo, ‘interessato’, e il sapere è capacità di trovare, di non perdere, ciò che si cerca”³⁹. È pur vero che i prodotti multimediali, al di là dell’apparente attivismo, rimandano ad un uso passivo di un prodotto non per-

³⁷ Per noi un ragionamento è comprensibile e valido se è sequenziale. Sono più di duemila anni che le cose funzionano così e tutto sommato, nel nostro mondo civilizzato, hanno funzionato anche abbastanza bene.

³⁸ Cfr. M. DE ZAN, *Multimedialità...* citata.

³⁹ E. RUFFALDI, *L’informatica...* citata.

sonale, ma quando permettono di imparare a costruire delle mappe mentali sono certamente utili per organizzare e sfruttare al meglio le nostre conoscenze; pretendere di imparare qualcosa usando solo mappe mentali costruite da altri è una speranza illusoria. È certo che in qualsiasi contesto didattico, ricco o povero di mezzi tecnologici che sia, quello che conta è il rapporto personale tra docente e discenti: gli insegnanti e gli archivisti non dovrebbero dimenticarlo. E insegnare ai ragazzi a pensare ipertestualmente, ovvero imparare ad aprire nella mente i libri letti (o i CD visionati - prerequisiti), a collegarli e confrontarli per costruire percorsi personali (fare la “tara”), non illusori, ma vivi dentro la mente (usando i documenti), trattenendo e connettendo ciò che li ha interessati e appassionati è ciò che la scuola si prefigge. L’uso della modalità relazionale dei prodotti ipermediali deve essere quindi un pretesto per abituare nuovamente i giovani ad una procedura d’apprendimento, che probabilmente è intimamente connessa alla nostra più profonda natura e che solo superficialmente crediamo di aver abbandonato o perso.

Tornando al problema dell’uso didattico dei prodotti multimediali, oggi fortemente favorito dal ministero, si possono tirare alcune conclusioni: l’uso di CD ben confezionati di per sé ha scarso valore didattico, perché i discenti ne fanno un uso passivo, perché l’utenza ha solo l’illusione di crearsi percorsi personali. Tuttavia è innegabile che possano fornire stimoli reali, non meri abbagli. Nondimeno i prodotti ipermediali possono essere utili se aiutano il ragazzo ad avvicinarsi ad argomenti difficilmente comprensibili altrimenti, o se forniscono in tempi brevi informazioni altrimenti non facilmente reperibili (un dizionario etimologico su CD o una raccolta di testi di letteratura può facilitare una ricerca seria). Ma soprattutto dobbiamo aiutarli a costruire ipertesti, a pensare in modo ipertestuale: in fondo un buon lettore sa da sempre usare in questo modo le sue letture cartacee, purché siano stimolanti, sappiano cioè parlare al lettore.

Certo non è ancora molto diffusa l’idea di pubblicare direttamente nella Rete, ma credo che sia solo questione di tempo, di poco tempo. Inoltre la necessità di tradurre almeno una parte del materiale in inglese per essere veramente leggibili ovunque è un’opportunità per avvicinare i giovani all’uso di questa lingua (ma anche di altre). Ciò che va evitato è che i giovani usino la Rete come usano il televisore: lo *zapping* informatico porta solo alla frammentazione del sapere e al suo annullamento.

Il valore di un prodotto multimediale non sta, dunque, tanto nella quantità di informazioni veicolate (testi, immagini, suoni etc.), quanto nella capacità di trovare un giusto equilibrio tra i linguaggi utilizzati e di costruire una struttura,

e in ciò la capacità progettuale è essenziale. Ma oltre ad essere un esercizio che favorisce lo sviluppo di capacità progettuali la costruzione di ipertesti permette un'effettiva presenza culturale delle scuole. Costruire un ipertesto, che sarà presente in Rete, non significa solo prospettare un'attività nuova, eccitante, diversa e "non barbosa", ma responsabilizzare i giovani nella realizzazione di un prodotto culturale che sarà davvero letto e giudicato da altri lettori che si accosteranno al prodotto perché interessati, a differenza di quanto avviene con i temi o le ricerche destinate al docente (o ai docenti se la ricerca è modernamente multidisciplinare), che in fondo è un "finto" lettore. Significa, in altre parole, riavvicinare i giovani a comprendere che il dialogo, specie nella forma di comunicazione scritta, implica precise responsabilità verso il lettore ed ha quindi un valore eminentemente etico.

"Se si sceglierà la strada della multimedialità intesa come uso passivo (...) di prodotti preconfezionati dati agli alunni e in parte sostitutivi dei libri di testo o di altro materiale didattico oggi snobbato perché ritenuto obsoleto, avremo perso l'occasione di educare i nostri giovani ad un nuovo linguaggio e ad uno strumento che li aiuterà nel corso della vita futura"⁴⁰.

⁴⁰ M. DE ZAN, *Multimedialità e Internet...* citata.

SALVINA BOSCO

Dalle fonti per la didattica della storia al laboratorio multidisciplinare

Nel 2000 a Catania nasceva il progetto *History store* come rete tra istituti superiori, archivi cittadini, MIUR - Ufficio Scolastico Provinciale (allora Provveditorato agli Studi di Catania) e l'Associazione Nazionale Archilab, con la finalità di promuovere laboratori per la didattica della storia e la formazione degli insegnanti all'uso delle fonti documentarie¹.

L'esperienza catanese si agganciava ad altri progetti analoghi ormai consolidati sul piano nazionale e, in particolare, agli Istituti dell'Emilia Romagna, della Toscana, del Veneto e del Lazio² e tuttavia si distingueva, perché destinarie dei laboratori erano in questo caso le scuole superiori.

Il cuore della rete era rappresentato da un comitato tecnico formato da insegnanti ed archivisti con il compito specifico della progettazione delle attività. La composizione mista del gruppo di lavoro consentiva un confronto sul piano metodologico estremamente produttivo, per il fatto stesso di esprimere esigenze e competenze diverse a completamento l'una dell'altra. L'avvio dei laboratori era preceduto da corsi di formazione per gli insegnanti, che si sarebbero presto rivelati fondamentali e trainanti.

Fu, infatti, evidente fin dalle prime esperienze di collaborazione con le scuole che, sebbene attratti dai laboratori in archivio, gli insegnanti erano spaventati da un mondo che appariva loro molto problematico, sia per le ca-

¹ Il progetto e i lavori del suo primo anno di sono stati pubblicati in *Lavori in corso. Esperienze di didattica della storia*, a cura di S. BOSCO - A. INDELICATO, San Miniato (PI), Archilab, 2001. Gli atti dei convegni *Storia in festa* (22 maggio 2002) e ...*gira la storia gira* (29 maggio 2003), si leggono nel volume, edito sempre da Archilab nel 2003, *Un laboratorio mille storie*, a cura di S. Bosco ... [et alii], San Miniato (PI), Archilab, 2003. Ad esso è allegato un CD con i risultati dei laboratori svolti dalle classi dal 2000 al 2003.

² La bibliografia sulla relazione tra didattica della storia e fonti archivistiche, sull'interazione tra scuola e archivi e sui laboratori didattici è ormai sterminata. Da quando le porte di "un tempio sacro", per usare la suggestiva espressione di Isabella Zanni Rosiello, si sono aperte ai non eletti, il pullulare di esperienze e le diverse metodologie di approccio alle fonti per finalità didattiche hanno trovato voce in convegni, riviste, pubblicazioni edita a cura dei vari Istituti. Tra le associazioni un ruolo fondamentale hanno avuto l'ANAI, Archilab e gli Istituti storici per la Resistenza.

ratteristiche specifiche della ricerca archivistica che per la programmazione stessa, all'interno dei percorsi curriculari e delle attività didattiche vere e proprie. Per evitare che l'entusiasmo e la progettazione fossero spenti dalle difficoltà, si partì subito con corsi di alfabetizzazione archivistica e sull'uso di varie tipologie di fonti. Distinguere e comparare le attività volte alla formazione degli insegnanti e i suggerimenti teorico-pratici per la programmazione didattica, da un lato, e i laboratori realizzati, dall'altro, risultava utile sia per rendere possibile una valutazione della fase teorica della progettazione rispetto al prodotto realizzato, sia per proporre una sempre maggiore qualificazione del lavoro didattico.

Non si pensava che l'esperienza del laboratorio di storia in collaborazione con gli archivi avrebbe riscosso così tanto interesse tra gli insegnanti delle scuole superiori della provincia di Catania, determinando una crescita esponenziale dei progetti avviati (4 il primo anno, 13 il secondo, 16 il terzo), un pullulare di idee, una differenziazione delle posizioni ideologiche e metodologiche, di finalità, che permisero l'uso di strumenti diversi sul piano concreto della didattica e diedero l'*input* a ridisegnare una mappa operativa più variegata e articolata. Dopo i primi due anni di esperienza (che avevano visto coinvolti ufficialmente nella rete solo quattro Istituti), si studiò una nuova struttura di *History store*, che prevede la possibilità sia per le scuole dove fossero presenti insegnanti interessati ai laboratori, che per le istituzioni convinte di promuovere il proprio patrimonio attraverso le attività didattiche, di stipulare convenzioni annuali per partecipare ai laboratori di ricerca avvalendosi dell'esperienza dei *tutors* assegnati a ciascun progetto. Questa formula consentì di conferire elasticità alla rete, di distribuire il carico finanziario dei progetti (per quanto in genere abbastanza leggero), che non avrebbe potuto gravare tutto sul Laboratorio, sostenuto per la quasi totalità dai fondi dell'Ufficio Scolastico Provinciale di Catania, infine di utilizzare e valorizzare l'esperienza degli insegnanti che avevano già portato a termine altri progetti e che assunsero di volta in volta, per questo, proprio le funzioni di *tutor*. Questa figura, "inventata" e collaudata da altri laboratori italiani³, prese in questo progetto una configurazione diversa. Infatti, il *tutor* era spesso un insegnante che aveva realizzato con la pro-

³ La figura del *tutor* e il suo ruolo nei laboratori di Carpi e Modena è stata ben delineata da Franca Baldelli nel saggio *Il tutor d'archivio: laboratorio a scuola*, in *La didattica negli archivi. Atti del seminario di studi "L'officina della storia, le fonti della ricerca"*, a cura di E. FICARELLI - G. ZACCHE', San Miniato (PI), Archilab, 2000, pp. 77-82.

pria classe un laboratorio di storia. Si sono avviati così progetti svolti da classi parallele, nei quali uno degli insegnanti aveva avuto già almeno un'esperienza precedente e poteva sostenere e guidare il/la collega al primo esperimento.

Quest'esigenza, nata in parte da motivazioni economiche (non potevamo permetterci compensi, per quanto minimi, a *tutors* esterni), ma soprattutto dall'idea portante della condivisione delle esperienze, si rivelò fondamentale per la crescita generale del laboratorio, perché ebbe l'effetto di sollecitare il confronto sia a livello di progettazione didattica, che di ricerca con la classe e di arricchire e potenziare sia dal punto di vista delle relazioni interpersonali, che da quello più propriamente culturale tutte le parti in gioco. La figura del *tutor* divenne quella di un mediatore dei risultati raggiunti, individualmente od in gruppo di lavoro, all'interno del laboratorio, un punto di riferimento garante delle linee essenziali comuni per la programmazione dei progetti, delle fasi di lavoro e degli *standards* di qualità da raggiungere e mantenere. La parola d'ordine fu in ogni caso "confronto e informazione": conoscere e valutare il lavoro degli altri e le proposte che venivano da più parti doveva servire, nella logica del laboratorio, a mettere a punto modelli operativi che, lungi dall'essere ripetitivi, dovevano diventare progressivamente più ricchi, più adatti alla realtà individuale di ogni insegnante e di ogni classe. La riproducibilità dei modelli che si elaboravano e che acquistavano concretezza nei laboratori realizzati era ben lontana, infatti, dall'essere ripetitiva e meccanica, perché la valutazione delle esigenze e delle richieste della classe, del tema scelto per la ricerca, delle situazioni contingenti di vario tipo rendeva necessario riformulare, ritagliare, rimodellare gli schemi e gli esempi proposti. E più numerosi e vari sono i modelli più ricco diviene il materiale a disposizione di tutti.

Per questo uno degli obiettivi, già presente in *History store* alla sua nascita, consolidato e divenuto prioritario man mano che si consolidavano le relazioni, fu l'istituzione di un centro di documentazione che assumesse al compito di raccolta e di diffusione della documentazione relativa alle attività didattiche e di ricerca degli istituti italiani impegnati sul fronte della didattica laboratoriale. La biblioteca del laboratorio raccolse velocemente pubblicazioni e lavori, il cui numero si incrementava attraverso i contatti con gli istituti di ricerca, le scuole, le biblioteche e gli archivi, nonché attraverso l'acquisto di volumi, CD, riviste, utili strumenti per la ricerca didattica.

Dal 2000 al 2005 il Progetto *History store* aveva visto crescere la partecipazione degli istituti scolastici e aveva registrato richieste sempre più frequenti di allargare la rete agli istituti di ogni ordine e grado e di prendere in considerazione la promozione di progetti multidisciplinari. Da qui e da una serie di

circostanze collaterali nasceva nel 2007 la versione rinnovata del progetto che assunse il nome di *Laboworld*. La novità più consistente di tale formula è rappresentata dal fatto che non si tratta più di un sistema di scuole in rete, ma di un accordo tra Ufficio Scolastico Provinciale, Facoltà di Lettere dell'Università degli Studi di Catania e Biblioteca Regionale Universitaria della stessa città, che costituiscono tra loro un servizio per le scuole, al fine di valorizzare i beni culturali attraverso la promozione di attività negli istituti scolastici. Viene configurato un centro di documentazione della didattica per favorire la diffusione e la cooperazione tra enti e istituti diversi, agenti sullo stesso territorio, per sostenere una consapevole educazione civile delle giovani generazioni al riconoscimento della propria identità culturale come valore aggiunto della loro formazione.

Gli obiettivi specifici del progetto sono indicati nella promozione del patrimonio librario e documentario; nella formazione di una biblioteca di documentazione che raccolga materiali didattici, pubblicazioni, progetti, materiale grigio, ipertesti prodotti dalle scuole della provincia; nella creazione di un sito *web* con possibilità di accesso al materiale raccolto e apertura di un *forum* di discussione; nella programmazione di attività di formazione per gli insegnanti volte a potenziare gli strumenti metodologici di approccio a quella fetta significativa, ma poco valorizzata, dei beni culturali, che è rappresentata dal materiale bibliografico e documentario; nell'attivazione di laboratori di didattica della storia, nella convinzione che la formazione più efficace, sia per gli insegnanti che per gli alunni, passa sempre attraverso l'esperienza concreta e la conoscenza diretta dei beni culturali.

Mentre sono rimasti fermi i punti della formazione degli insegnanti e dei correlati progetti didattici, come anche quello della funzione del *tutor*, già nel primo anno di avvio del nuovo progetto (2007-2008) si sono scelti una strategia e un ambito comune a tutti gli Istituti di ogni ordine e grado per avviare lavori di carattere multidisciplinare. Il filo rosso che legava tutti i progetti non poteva essere che la sperimentazione della scrittura creativa, per costruire storie i cui dati fossero raccolti da documenti. Già nella sua formulazione iniziale, la progettazione dei laboratori prevedeva che si puntasse, insieme, sulle competenze linguistiche e sul potenziamento di conoscenze storiche.

Il *dossier* di documenti che si scelse di proporre a tutte le classi partecipanti fu costituito dalla corrispondenza tra una ragazzina di otto anni, che progressivamente diveniva adolescente, donna, madre, e lo zio, suo tutore dopo la morte del padre. I documenti erano tratti e scelti a cura delle insegnanti da un consistente *corpus* di lettere posseduto dalla Biblioteca Regionale Universitaria di

Catania. Lo zio era un personaggio d'eccezione: Giovanni Verga. Mentre nel fondo archivistico si conservavano la gran parte delle lettere di Verga indirizzate alla nipote Caterina, rare erano invece quelle di quest'ultima allo zio. Il compito consisteva, dunque, nello scrivere le lettere mancanti di Caterina.

I percorsi e i risultati sono stati estremamente variegati. Le scuole superiori hanno puntato sulle ricostruzioni di carattere storico letterario e sullo studio della lingua per costruire "falsi" attendibili; medie ed elementari hanno più propriamente sviluppato progetti interdisciplinari.

L'aspetto più interessante di questi progetti è rappresentato dall'approccio al dato rappresentato dal documento. Le informazioni che si desumono da documenti così soggettivi, come possono essere le lettere private, sono state utilizzate dagli insegnanti della stessa classe in relazione alle discipline da loro insegnate: gli indirizzi e gli accenni ai luoghi per la ricostruzione toponomastica della città; riferimenti ad oggetti, negozi, arredi per disegnare il contesto materiale e la vita sociale; le notizie sullo stato di salute per delineare le condizioni sanitarie e sviluppare temi di educazione alla salute; la comunicazione dei progressi scolastici di Caterina per studiare il sistema educativo e la realtà dei convitti femminili; i sentimenti, le preoccupazioni, i piccoli dissapori tra zio e nipote per riconoscerli, al di là dal tempo, l'eterna condizione dei rapporti tra generazioni e delle crisi adolescenziali. Ne sono emersi diari di un'adolescente dei primi del '900 accuratamente ricostruiti anche nella forma esteriore, libri animati che fanno rivivere le vicende personali dentro i luoghi e dentro la storia della città, ai quali di volta in volta si faceva riferimento, cartelloni, disegni, fumetti.

Ma ciò che ci sorprese di più fu uno scambio epistolare per sms, costituito dalla traduzione nel linguaggio tanto ostico agli adulti, ma usato oggi dai ragazzi per comunicare attraverso il telefonino e le *chat*, delle lettere autentiche di Giovanni Verga e delle relative risposte della nipote, queste ultime interamente ipotizzate. La multidisciplinarietà è divenuta multimedialità, grazie ai ragazzi che sono i veri destinatari di qualunque nostro lavoro.

DONATELLA PICCIAU

L'archivio scolastico: percorsi di ricerca tra storia e didattica

Il fortuito ritrovamento di documenti in occasione dei lavori di restauro della vecchia sede dell'Istituto tecnico industriale "Dionigi Scano", in via san Lucifero a Cagliari, ha dato origine al recupero dell'archivio della scuola, attraverso un lungo lavoro durato complessivamente circa otto anni. L'archivio fu dichiarato di notevole interesse storico dalla Sovrintendenza Archivistica, che ne curò un primo censimento nel 1998.

Alcuni anni dopo venne elaborato un progetto di recupero e di valorizzazione delle carte, finanziato in parte dalla Regione Sardegna, grazie al quale si sono attivate sinergie e collaborazioni con enti e istituzioni culturali e del territorio, dagli Archivi di Stato all'Università, agli Istituti di ricerca come l'Istituto Sardo per la Storia della Resistenza e dell'Autonomia (ISSRA), che con il suo direttore, la prof. Luisa Maria Plaisant, ha fornito un importante supporto sul piano scientifico durante le fasi di lavoro. Se è vero, infatti, che può essere funzionale e utile lavorare occasionalmente con i documenti all'interno delle proprie classi, va anche detto che, al di là delle buone intenzioni, se non si è supportati da una rigorosa metodologia, si commettono danni sul piano didattico e scientifico, di cui si potrebbe non avere consapevolezza. È per questo che, per la circostanza particolare, si sono attivate diverse e importanti iniziative di formazione rivolte a insegnanti e studenti della nostra e di altre scuole e, grazie alla realizzazione, all'interno della scuola, di un laboratorio storico/didattico annesso all'archivio, è stata svolta un'attività didattica e formativa importante per la preparazione dei ragazzi all'uso della fonte documentaria. L'esperienza ha coinvolto docenti e studenti insieme, nella convinzione che la centralità dell'apprendimento degli allievi non debba essere disgiunta da quella della docenza¹.

L'archivio scolastico rappresenta una miniera per la scuola, perché consen-

¹ Sul progetto di formazione degli insegnanti di storia cfr. MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, DIREZIONE GENERALE ISTRUZIONE CLASSICA, SCIENTIFICA E MAGISTRALE, DIVISIONE IV, *Dalla Memoria al Progetto*, in «Quaderni», 5, Latina 1994, pp. 66-99.

te di trovare nuove possibilità di espressioni didattiche, che stimolino e suscitino l'interesse degli studenti e presuppone una attenta riflessione metodologica sulle pratiche di insegnamento, chiedendo agli insegnanti di interrogarsi su cosa significhi "fare storia". Come più volte ha detto Joyce Lussu nei suoi incontri con gli studenti a Cagliari: "Fare storia vuol dire capire sé stessi e il mondo in cui si vive, (...) fare storia è necessario perché non si può cambiare la realtà che non si conosce e nella quale siamo immersi (...), la realtà è fatta di presente, di passato e di futuro"². Appropriarsi della categoria della complessità, assumere sguardi molteplici e punti di vista diversi, mettere in discussione la propria percezione soggettiva e personale evitando semplificazioni che possono fomentare conflitti e incomprensioni o scontri di civiltà, queste sono condizioni che possono favorire la capacità di decodificazione del mondo.

Come fare storia, in questa prospettiva, oggi a scuola? In primo luogo superando una concezione ancora troppo diffusa di un sapere trasmesso nozionisticamente, per passare, invece, verso approcci metodologici e didattici che pongano al centro l'uomo e i suoi bisogni. Non una storia fattuale, dunque, ma fatta di scenari e di esercizi, in cui si impara ad esercitare il proprio protagonismo in modo responsabile e ad affrontare la realtà soprattutto nel confronto con una società che chiede una progettazione partecipata³. In questa prospettiva, la pratica didattica di tipo laboratoriale⁴ consente nell'archivio scolastico, al docente e al discente, di entrare in rapporto tra loro con relazione dinamica e di verificare e sperimentare le operazioni storiche di base entro i limiti di tale rapporto. È una pratica di lavoro democratica, antiautoritaria, fondata sulla cooperazione educativa, nella quale la funzione del docente/ricercatore⁵ è quella di condurre e, di volta in volta, coordinare, illustrare le varie fasi, rendere noti gli

² Mi riferisco alle conversazioni tenute da Joyce Lussu agli studenti dell'Itis Scano negli anni 1990-1998.

³ Su questi temi cfr. E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001; S. BALLESTRA, *Joyce L. Una vita contro*, Milano, Baldini & Castoldi, 1996, p. 196; J. LUSSU, *Sguardi sul domani*, a cura di M. T. SEGÀ, Fermo (AP), Andrea Livi, 1996, pp. 15-28.

⁴ Sulla didattica laboratoriale esiste una lunga sperimentazione portata avanti dal Laboratorio Nazionale di Didattica della Storia (LANDIS) con Raffaella Lamberti e Aurora Del Monaco e dagli Istituti per la Storia della Resistenza con Laurana Lajolo. Tra gli altri cfr. L. LAJOLO, *Strategie per "fare storia"*, in *Fare Storia. La risorsa del Novecento*, a cura dell'ISTITUTO PER LA STORIA DELLA RESISTENZA E DELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA- LANDIS, Modena, Artestampa, 2000, pp. 9-13.

⁵ Sulla figura del docente/ricercatore si veda *Testimoni di Storia. La Ricerca. Memoria e insegnamento della storia*, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2004, pp. 147-57.

obiettivi, fornire indicazioni rielaborando, come dimostra chi fa ricerca, i propri oggetti di analisi. Si sperimenta il “saper fare”, utilizzando le metodologie didattiche della ricerca, e si analizzano i contesti e le costruzioni storiografiche che gli storici forniscono.

Se l'obiettivo è conoscere la realtà, capire se stessi e il mondo che ci circonda, responsabilità della scuola è lavorare perché ciò accada⁶. Partire dai soggetti, dagli allievi, dagli insegnanti, per l'assunzione di responsabilità e di protagonismo, al fine di costruire insieme il patto tra scuola e società, ci è sembrato, insomma, l'obiettivo principale per la rivalorizzazione della conoscenza, a fronte del nuovo sentimento di distacco, di indifferenza, di disimpegno che si ritrova nella società globalizzata⁷. L'archivio scolastico è come una finestra sulla società e lavorare sulle fonti, partendo dalla documentazione della propria scuola, può rappresentare una forte motivazione per gli studenti nell'attuazione di una didattica attiva. Luogo di discussione e progettazione per i docenti e di sperimentazione guidata per gli studenti, l'archivio scolastico apre a tematiche e problemi considerati ingiustamente marginali in un curriculum tradizionale e permette di ragionare su ipotesi piuttosto che su certezze scontate⁸.

Come “fare storia” utilizzando l'archivio scolastico? Credo siano molte le strade; una possibilità può essere quella di seguire due livelli di discorso. Il primo è quello delle grandi storie, dalla politica alla società, all'educazione, ai valori della libertà e agli ideali di democrazia; è quello dei bisogni fondamentali e delle relative risposte, dei nodi tematici rilevanti che esplicitano, di volta in volta, i legami e gli intrecci più o meno forti tra scuola, politica e società e che vedono al centro problemi di rilevanza generale (ad es. le guerre del '900, l'antisemitismo, le leggi razziali in Italia, la Resistenza, i conflitti interculturali etc.). L'altro, invece, si esprime su un piano più specifico, che riguarda l'ascolto delle singole voci che hanno abitato la scuola e che ancora la abitano. Mi riferisco in questo caso alle soggettività degli studenti e dei docenti, per imparare a cogliere, accanto all'analisi delle strutture istituzionali, politiche e burocratiche, il particolare, la differenza, la specificità delle loro vite⁹. L'archivio scolastico diventa il luogo della memoria e non solo di quella del passato; esso

⁶ Cfr. D. PICCIAU, *La didattica in archivio*, in *L'Archivio Scolastico storia e didattica*, a cura di D. PICCIAU - L. M. PLAISANT, Cagliari, Cuec, 2005.

⁷ Sul ruolo degli individui nella società globalizzata e sul nuovo cosmopolitismo si veda Z. BAUMAN, *Voglia di comunità*, Roma - Bari, Laterza, 2003.

⁸ D. PICCIAU, *La didattica ... cit.*, p. 82.

⁹ M. BACCHI, *La voce, il corpo, l'assenza, fonti e pratiche per la scoperta della soggettività dei*

ci stimola a riflettere sul fatto che tutto ciò che noi distruggeremo sarà un segmento sottratto alla conoscenza e che tutto ciò che lasceremo al futuro è frutto comunque di una selezione, consapevole o meno, che anche noi stessi, nel nostro quotidiano operiamo.

L'archivio come "luogo della memoria"¹⁰ con gli oggetti/scritture disposti per un racconto. Cosa lasceremo, dunque, e come saremo visti domani? Sono le domande che ci invitano ad una attenta riflessione sulle operazioni di costruzione della memoria del presente e questo ha a che fare con il rapporto educativo, nel quale il riconoscimento pieno dei propri pensieri e delle proprie azioni, ma anche dei limiti e degli errori, conduce a quel fondamentale processo di riconciliazione, fondato sulla condivisione di una memoria comune, capace di riconoscere voci e volti differenti¹¹. In tal senso il filmato *Le sudate carte*¹² realizzato in occasione del ritrovamento e delle varie fasi di recupero e del riordino dell'archivio dell'Istituto Tecnico Industriale "Dionigi Scano" di Cagliari, si è rivelato un efficace esempio di comunicazione visiva delle operazioni materiali e conoscitive effettuate, ma è stato anche la dimostrazione dell'avvenuto recupero di memoria collettiva.

Avere memoria significa conoscere la propria identità per poter scegliere, trasformare e ricostruire. Nella scuola queste operazioni sono fondamentali in un progetto che abbia al centro l'obiettivo educativo della cittadinanza democratica, dato che l'esercizio della democrazia ha bisogno di capacità critiche, conoscenze complesse, attitudine al dialogo e all'ascolto¹³.

In chiave didattica, inoltre, i fondi archivistici consentono di attivare una serie di operazioni, che vanno dalla conferma o confutazione di una determinata narrazione storiografica, fino alla verifica a livello locale di ipotesi di storia ge-

bambini e delle bambine, in *La scuola fa la storia*, a cura di M. T. SEGÀ, Portogruaro (VE), Ediciclo, 2002, pp. 133-134.

¹⁰ G. BERTACCHI, *Le fonti di memoria*, in G. BERTACCHI - L. LAJOLO, *L'esperienza del tempo. Memoria e insegnamento della storia*, Torino, Ega, 2003, pp. 146 e segg.

¹¹ Cfr. N. GALLERANO, *Le verità della storia*, Roma, Manifesto libri, 1999; *Problemi della contemporaneità. Storiografia, testimonianze, memoria delle generazioni. Seminario di formazione per docenti della scuola secondaria superiore. Liceo scientifico statale "Giuseppe Peano"*, Cuneo marzo 1999, Roma, Ministero della pubblica istruzione, 2001, pp. 178-186.

¹² Mi riferisco al video da me realizzato in occasione del ritrovamento delle carte e che testimonia le varie fasi del recupero presentato in occasione del convegno *L'Archivio scolastico: storie, memorie e itinerari didattici*, tenuto a Cagliari il 28 marzo 2003.

¹³ L. LAJOLO, *La memoria delle generazioni della repubblica*, in *Problemi della Contemporaneità*, ... cit. pp. 178-86.

nerale. Storia locale e storia generale, quella a cui ci siamo avvicinate nella nostra sperimentazione, come dice Luisa Maria Plaisant, “lungi dall’essere in alternativa l’una all’altra, si integrano e si rinviano a vicenda e non soltanto perché fenomeni e processi di ordine generale si conoscono e si misurano grazie alla verifica e all’articolazione sul piano locale, ma anche perché l’analisi locale può fornire un modello interpretativo da estendere, attraverso l’allargamento complessivo del campo d’indagine, allo studio di realtà di più vaste dimensioni. (...) Ciò è vero soprattutto con riferimento alla storia italiana, per la quale non si può prescindere dalla storia delle periferie e del lungo e difficile processo di integrazione delle realtà locali nel contesto nazionale”¹⁴. La storia locale, per la sua ricchezza metodologica nella pratica didattica, consente di individuare molteplici connessioni che riguardano, proprio partendo dal territorio, il suo uso economico, l’organizzazione sociale, la cultura, le istituzioni, di cui arriva a scorgere gli elementi predominanti, quelli di rottura o di reciprocità. Essa fornisce indicazioni di metodo per possibili tracce di lavoro, nel tentativo di stimolare gli studenti ad una ricostruzione intellettuale del passato che favorisca la conoscenza critica e susciti quel desiderio di “apprendere e cercare”, che è obiettivo essenziale nell’insegnamento¹⁵. Nella didattica di laboratorio storico sulle fonti il documento d’archivio non è appiattito nel passato, ma riacquista significato nella relazione con le domande del presente.

La tecnica che si sviluppa in laboratorio è particolarmente stimolante: comprendi mentre costruisci e contemporaneamente osservi, insieme ai ragazzi, e continui a costruire con loro, secondo una linea temporale che parte dal presente, va nel passato e ritorna all’oggi. Partendo da un’ipotesi di ricerca e di conseguente tematizzazione, si sperimenta il saper fare attraverso tecniche didattiche che favoriscano negli studenti il pensare storicamente. Nella pratica didattica la proposta di Nicoletta Pontalti di un archivio simulato¹⁶ si è dimostrata particolarmente efficace. L’archivio scolastico diventa il luogo nel quale, talvolta, ricerca storica e ricerca didattica si intrecciano. Certo, l’insegnante non può trasformarsi in storico anche se – ma questo è ovvio – deve avere conoscenza e consapevolezza dei metodi propri della disciplina. Può accadere

¹⁴ L. M. PLAISANT, *La storia locale tra ricerca e progetto didattico*, in *Fare storia...* cit., pp. 52 e segg.

¹⁵ Sui temi relativi al rapporto tra storia locale e ricerca didattica si veda *Minatori e Miniere. Un itinerario didattico di storia sociale*, a cura di L. M. PLAISANT - G. SERRI, Cagliari, Cuec, 1996.

¹⁶ N. PONTALTI, *Tra memoria e storia: un laboratorio sui documenti*, in *Fare storia. La risorsa del Novecento*, Milano, Insmli, 2000, p. 47.

che, grazie alla ricerca didattica, si aprano nuove piste d'indagine che possano contribuire ad ampliare il dibattito storiografico ed emergano nuove possibilità di analisi. Gli itinerari didattici scaturiti nell'ambito del progetto di recupero e di valorizzazione dell'archivio scolastico dell'Istituto tecnico industriale "Dionigi Scano" si sono collocati all'incrocio tra storia generale e storia locale e hanno favorito un'indagine critica e approfondita di temi e problemi di storia generale altrimenti destinati a rimanere astratti e lontani, grazie anche al riferimento a realtà e casi locali.

È stato possibile coniugare, relativamente ai soggetti e ai diversi enti e istituzioni, la dimensione nazionale, educativa e burocratica della struttura scolastica, con la sua articolazione periferica. L'orizzonte tematico e concettuale ha riguardato i rapporti tra la scuola, la guerra e il regime fascista, con particolare riferimento alla Sardegna negli anni dal 1936 al 1943, attraverso l'analisi della politica razziale di regime, dei rapporti tra scuola e Partito nazionale fascista, del consenso e dell'adesione alle organizzazioni giovanili di massa. Sono stati approfonditi su scala locale i problemi dell'effettiva e capillare applicazione delle leggi razziali, del coinvolgimento delle scuole nella propaganda razziale del fascismo, della mobilitazione civile di insegnanti e studenti nelle guerre del regime e con essi anche l'analisi degli effetti dei bombardamenti e dello sfollamento sull'andamento dell'attività didattica nelle scuole di Cagliari e della provincia, nonché il ruolo attribuito alle scuole tecniche nell'addestramento di maestranze per l'industria bellica e nella produzione ausiliaria di guerra.

Attraverso le circolari del Commissariato generale per le fabbricazioni di guerra è stato possibile conoscere il coinvolgimento delle scuole nella mobilitazione industriale e il particolare ruolo attribuito agli istituti tecnici industriali, cui fu affidato il compito di organizzare corsi per la preparazione di maestranze occupate e disoccupate destinate all'impiego in industrie per la produzione bellica. Dichiarati stabilimenti ausiliari in caso di guerra, gli istituti organizzarono, dal 1936 in poi, numerosi corsi interaziendali per maestranze specializzate avvalendosi di personale insegnante della stessa scuola e attingendo ai fondi del Commissariato Generale per le Fabbricazioni di Guerra (COGEFAG)¹⁷. Alla scuola fu affidato un ruolo essenziale nella mobilitazione civile, nell'assistenza e nel sostegno morale alle forze armate e alla popolazione; compiti particolari le furono assegnati pure nella propaganda, affinché rivolgendosi ai giovani e alle loro famiglie, essa li illuminasse sulle ragioni sto-

¹⁷ *L'archivio scolastico ... cit.*, p. 116.

riche e ideali della guerra. Erano doveri, questi, cui nessuna scuola poteva sottrarsi, cui se ne aggiungevano anche altri, più specifici e più pressanti, in dipendenza, per esempio, dal grado di esposizione alle offese nemiche dell'area geografica in cui la scuola era situata o dalle peculiarità culturali e di indirizzo di ciascun istituto scolastico¹⁸.

A questi approfondimenti ed alle analisi ha fatto seguito l'elaborazione di unità didattiche, intitolate *I diritti spezzati*, che fanno parte di un modulo tematico dal titolo *Democrazia, diritti e cultura*, realizzato in alcune classi del biennio e del triennio dell'Istituto tecnico industriale "Dionigi Scano" di Cagliari. Nel modulo multidisciplinare si è riflettuto, in particolare, sui temi della differenza (di razza, di religione, di genere, ecc.) e della disuguaglianza sociale nell'accesso ai diritti civili e politici nelle diverse epoche storiche, per osservare, quindi, il lento e graduale cammino della civiltà europea verso i valori della democrazia. Le unità didattiche hanno concluso il percorso analizzando i regimi nazista e fascista, con particolare riferimento alla violazione dei diritti umani, dalle persecuzioni razziali in Germania e in Italia all'applicazione delle leggi antiebraiche nel nostro Paese, dalla deportazione alla *Shoah*.

Nel triennio, inoltre, si è riflettuto sulla nascita, nel secondo dopoguerra, dei nuovi organismi internazionali a difesa e tutela dei diritti umani¹⁹. Lavorare in questo modo ha significato, nella sua concretezza, scardinare quelle operazioni di sacralizzazione, come nel caso della *Shoah*, che spesso agiscono nel senso della decontestualizzazione. Si è in tal modo sottolineato il nesso tra la realtà estrema e la normalità delle situazioni che l'hanno determinata e – ahimè! – ancora oggi lo fanno, in virtù dell'indifferenza morale prodotta dall'annullamento del concetto di responsabilità personale. Locale e generale, dunque, micro e macro²⁰, si sono utilmente intrecciati nei singoli percorsi, con uno sforzo di tematizzazione che funge da aggancio e apre alla categoria della complessità dei processi. In tal senso è stata realizzata una mostra documentaria suddivisa per temi, che attraverso foto, documenti, articoli messi a confronto con fonti diverse e di altri archivi hanno rappresentato un valido supporto didattico e conoscitivo²¹.

¹⁸ *Ibid.*, p. 139.

¹⁹ *Ibid.*, p. 151.

²⁰ C. GINZBURG, *Il filo e le tracce*, Milano, Feltrinelli, 2006, pp. 241-69.

²¹ Mi riferisco alla mostra *Frammenti di storia e itinerari di ricerca*, curata da Donatella Picciau e Luisa Maria Plaisant, organizzata in occasione della presentazione del libro *L'Archivio scolastico...* cit., che raccoglie gli esiti delle ricerche e contiene anche una parte strettamente didattica con i documenti e i relativi esercizi.

Un'ultima riflessione sul tipo di responsabilità educativa nel rapporto con gli studenti verso i quali tutti noi docenti siamo chiamati ed a cui in precedenza ho fatto più volte riferimento. C'è bisogno di strumenti per conoscere il passato, ma anche per interpretare la complessità del presente, c'è bisogno di trovare, contemporaneamente, linguaggi da condividere con gli studenti. Essi devono essere messi in grado di trasformare la conoscenza trasmessa dalla scuola in sapienza ed esperienza di vita, imparando a rielaborare il sapere per imparare a vivere²². Dato che la condizione umana della contemporaneità è dominata dall'incertezza e i giovani devono essere educati a riconoscere i limiti della conoscenza e delle azioni, ma anche a non perdere speranza nel futuro, è necessario che acquisiscano strumenti di decodifica della realtà che li rendano interlocutori capaci di accogliere e comprendere le notizie, per facilitare l'incontro tra persone e culture, lo scambio, l'abbattimento di muri e l'apertura di confini.

²² P. JEDLOSKI, *Il Sapere dell'Esperienza*, Milano, Il Saggiatore, 1994, p. 137.

CARLO ROMEO

Fonti archivistiche e prassi didattica: alcune esperienze in Alto Adige/Südtirol

L'insegnamento della storia locale in provincia di Bolzano presenta specifici aspetti di interesse. Si tratta di un territorio di confine, plurilingue e che ha conosciuto periodi di forti contrapposizioni etniche. Sulle finalità e sugli obiettivi della storiografia locale, sia tedesca che italiana, hanno per lungo tempo gravato vincoli ed attese nazionalistiche. La storia è stata qui intesa, forse più a lungo che altrove, come una fucina di identità nazionale, regionale o di gruppo. E ciò è avvenuto a tutti i livelli della sua elaborazione: dalla ricerca storiografica alla divulgazione, fino all'uso pubblico della storia¹.

In altre parole, nel nostro contesto l'insegnamento della storia locale nelle scuole può svolgere una funzione ulteriore rispetto ai suoi obiettivi generali. Al di là di qualunque retorica, si può senz'altro dire che essa costituisce lo strumento essenziale per promuovere l'interesse alla conoscenza del vissuto delle popolazioni conviventi in questa terra; conoscenza che, a sua volta, è il necessario presupposto per orientarsi di fronte alle questioni del presente.

Da circa un ventennio si sono registrati significativi cambiamenti nel panorama degli studi storici "nella" e "sulla" provincia bolzanina, soprattutto riguardo all'età contemporanea. Essi hanno portato immediati benefici anche sul piano della didattica.

Comincio da un lontano esempio che viene comunemente considerato una cesura sotto molti aspetti. Nel 1989 fu inaugurata una grande mostra storica sulle cosiddette "opzioni del 1939", promossa dall'ente provinciale e allestita col contributo di studiosi locali di tutti i gruppi linguistici, nonché delle vicine

¹ Tra le numerose riflessioni a riguardo, vedasi S. BAUR, *Le insidie della vicinanza. Comunicazione e cooperazione in situazioni di maggioranza/minoranza*, Bolzano, Alpha & Beta, 2000. Gli atti di un seminario sul tema della didattica della storia locale (promosso dall'Assessorato alla Cultura in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano e dalla Soprintendenza Scolastica) sono raccolti in *Ricerca e didattica della storia locale in Alto Adige*, a cura di G. DELLE DONNE, Trento, Società di Studi Trentini di Scienze Storiche, 1996.

aree regionali². In questa mostra, che affrontava lo snodo forse più controverso della storia contemporanea locale, veniva dato ampio spazio proprio al confronto coi documenti, scritti e iconografici. Essa si rivelò alla fine un concreto esempio di come ricerca e didattica potessero trovare un efficace punto di incontro. Infatti, si registrò un massiccio coinvolgimento delle scuole, con *team* didattici, elaborazione di materiali, laboratori. Il tema presentava anche la possibilità di favorire quei percorsi che nascevano dal vissuto e dalla memoria familiare degli alunni.

Si presentava al grande pubblico una chiave di lettura della storia recente per molti versi inedita e si rendevano tangibili i risultati di una storiografia più aggiornata, capace di dar conto anche di pagine solitamente sottaciute.

Infine, era una mostra che invitava continuamente al confronto tra micro e macrostoria, ovvero alla necessità di mettere in relazione ciò che era avvenuto nella piccola provincia di frontiera con il quadro della storia europea. Infatti, è soprattutto la capacità di far dialogare i fenomeni su scala locale con quelli internazionali e globali a condizionare la qualità della storia locale. Sono proprio gli strumenti della comparazione a segnalare per primi l'esistenza di pregiudizi ideologici, nati da interpretazioni generiche e cristallizzate.

Da quell'esperienza, o meglio dal positivo clima che aveva instaurato, nacquero alcuni progetti e iniziative di lungo corso. Nel 1990 fu fondato il *Gruppo di Ricerca per la Storia Regionale/ Arbeitsgruppe Regionalgeschichte*. Formato da una sessantina di studiosi di tutti i gruppi linguistici e aperto al Trentino e al Tirolo del nord, il gruppo diede inizio nel 1992 alla pubblicazione della rivista bilingue «Storia e Regione/Geschichte und Region»³. L'obiettivo era l'aggiornamento degli studi storici locali attraverso l'approfondimento del concetto di storia regionale in un'ottica comparativa e interdisciplinare.

Negli stessi anni si intensificarono i progetti sulla storia da parte degli istitu-

² *Option Heimat Opzioni. Una storia dell'Alto Adige*, a cura del TIROLER GESCHICHTSVEREIN/SEKTION BOZEN, Bolzano - Innsbruck, s.e., 1989. Per l'occasione erano stati elaborati materiali didattici con ampio utilizzo di documenti.

³ Oggi il gruppo porta l'identico nome della rivista e cioè «Storia e Regione/Geschichte und Region». Tra i numeri monografici della rivista maggiormente concentrati sulla riflessione teorica e metodologica riguardo al concetto di «storia regionale» si vedano: *Die Grenzen der Provinz/I limiti della provincia* (1992/1); *Nationalismus und Geschichtsschreibung/Nazionalismo e storiografia* (1996); *Tirol-Trentino eine Begriffsgeschichte/ semantica di un concetto* (1999). Cfr. il sito web della rivista disponibile all'indirizzo <http://www.provinz.bz.it/denkmalpflege/1303/grsr/index.htm>.

ti pedagogici italiano, tedesco e ladino, che miravano a fornire un supporto alla didattica creando una rete di sinergie con i centri della ricerca e della conservazione. L'Istituto Pedagogico in lingua italiana istituì nel 1993 il Gruppo di lavoro sulle fonti bibliografiche e letterarie, museali e d'archivio per la storia del territorio tra le valli dell'Inn e dell'Adige, che pubblicò due volumi dal significativo titolo *Fare storia a scuola*⁴. Un ulteriore sviluppo fu la nascita, qualche anno più tardi, di un laboratorio permanente di storia presso la Sovrintendenza Scolastica di Bolzano, che pubblica dal 2003 la rivista «Storia e» diretta da Milena Cossetto⁵.

Nel corso degli anni Ottanta del secolo scorso, in provincia di Bolzano si è registrato un generale processo di riassetto e rafforzamento della rete degli archivi, che ha prodotto di lì a poco i suoi positivi frutti anche in campo didattico. Sono state ampliate le competenze dell'Archivio Provinciale, che, oltre ad ottenere degna sede e struttura, ha incrementato le proprie collane di studi, i convegni e le iniziative, talvolta mirate a fornire occasioni di incontro col mondo della scuola. L'Archivio di Stato ha condotto esperienze proprio sul tema focalizzato dall'odierno convegno, ovvero sul rapporto tra scuola e archivio, collaborando ad alcuni significativi progetti di laboratorio con le classi⁶. Pure gli archivi comunali, come quello di Bolzano (anch'esso oggi dotato di una nuova sede e di collane di pubblicazioni), rivolgono diverse iniziative alla scuola e alla didattica⁷.

È necessario a questo punto accennare brevemente anche alla situazione museale. A prescindere dalle decine di musei locali (comunali, diocesani e privati), a partire dagli anni Novanta del secolo scorso è cresciuto enormemente

⁴ *Fare storia a scuola*, vol. I, a cura di M. COSSETTO, Mori (TN), La Grafica, 1997. Questo primo volume presentava una ricognizione abbastanza sistematica delle fonti museali, archivistiche e bibliografiche del territorio per i singoli campi, dall'archeologia alla storia contemporanea. Il secondo volume mirava invece a presentare unità e percorsi didattici in una prospettiva già operativa: *Fare storia a scuola*, vol. II, a cura di M. COSSETTO, Calliano (TN), Manfrini, 1999.

⁵ Il *Lab*doc storia/Geschichte* (indirizzo web: <http://www.emscuola.org/labdocstoria>) oltre alla produzione di materiali, offre anche consulenze alle scuole. Diversi sono stati, inoltre, i Dossier della rivista, su temi come la Shoah, l'Accordo di Parigi, la Grande Guerra, etc.

⁶ *La scuola in archivio*, a cura di A. ZACCARIA, Rovereto, Edizioni Stella, 2004.

⁷ Cfr. il recentissimo *L'archivio svelato: gli inventari dell'Archivio Storico della Città di Bolzano*, Dossier della rivista «Storia e», VII (2009), maggio.

il ruolo dei musei provinciali⁸. Si tratta di un fenomeno importante all'interno delle trasformazioni culturali del territorio.

I “vecchi” *Heimat-Museen*, la cui tradizione peraltro non si è mai spenta, esprimevano con l'eterogeneità delle loro collezioni l'esigenza di rappresentare il “romantico” legame tra terra e popolazione. Del tutto diversa è la finalità dei grandi musei provinciali. Di fatto essi mirano a rappresentare non tanto l'antica tradizione popolare tirolese, quanto piuttosto la nuova, forte “autocoscienza sudtirolese” prodotta negli ultimi decenni dall'autonomia provinciale.

Alcuni di essi si ispirano a temi e allestimenti di ampio respiro, possibilmente con un richiamo di dimensione internazionale. Emblematico è il caso del Museo provinciale d'Archeologia di Bolzano. Concepita in brevissimo tempo intorno all'attrazione di Ötzi, la famosa mummia rinvenuta nel 1991, l'istituzione del museo è stata anche l'occasione per una decisiva riorganizzazione di tutti i percorsi locali, dalla preistoria fino all'alto medioevo, con benefiche conseguenze anche in ambito divulgativo e didattico⁹.

Altri musei provinciali invitano, invece, a percorsi di riflessione identitaria. È il caso dell'originale Museo del Turismo (Touriseum, presso Castel Trauttmansdorff nelle vicinanze di Merano). Esso non solo presenta l'evoluzione storica del fenomeno del turismo in provincia, ma fornisce anche molti spunti per riflettere sui cambiamenti della società locale da un punto di vista economico e culturale¹⁰.

Numerose energie sono state messe in campo nella didattica museale. Ogni museo provinciale ha la sua sezione didattica, da quello delle Miniere (esempio di “museo diffuso” con più sedi e sezioni all'aperto)¹¹ a quello degli Usi e costumi (a Teodone presso Brunico), fino a quello di Castel Tirolo, che ha avuto da sempre un grande valore di “rappresentanza”. Il maniero, lo *Stammschloss* (castello d'origine) dei conti di Tirolo, ha subito negli ultimi anni un deci-

⁸ Per aggiornati spunti di riflessione sul panorama dei musei locali cfr. *Museen*, numero monografico dell'annuario «Kulturberichte aus Tirol und Südtirol», 2008, edito da Tiroler und Südtiroler Kulturabteilungen (Assessorato alla cultura del Tirolo austriaco e Assessorato alla cultura in lingua tedesca della Provincia di Bolzano).

⁹ Tra le iniziative offerte dal museo vi sono guide tematiche per gruppi scolastici, percorsi pedagogici, laboratori, materiali didattici. Cfr. il sito disponibile all'indirizzo <http://www.iceman.it>.

¹⁰ Cfr. J. ROHRER, *Camere libere. Il libro del Touriseum*, Merano, Touriseum/Museo provinciale del Turismo, 2003. L'indirizzo del sito web è: <http://www.touriseum.it>.

¹¹ I percorsi didattici del Museo delle miniere comprendono esperienze dirette riguardanti le varie fasi dell'attività: estrazione, trasporto, lavorazione e trasformazione del minerale, etc. Il sito web è consultabile all'indirizzo <http://www.museominiere.it>.

so riassetto, proponendosi come museo storico-culturale e dotandosi della cosiddetta “torre del ‘900”; nel mastio è stato allestito un percorso, distribuito su cinque piani, sul XX secolo in Alto Adige. Anche ciò è stato occasione per elaborare materiali didattici¹².

Veniamo ora alla risorsa costituita dagli archivi scolastici, caratterizzati dai problemi comuni agli archivi degli enti pubblici: sono tenuti con un’attenzione amministrativa, che non sempre coincide con quella storica; vengono spesso dispersi in trasferimenti o comunque non valorizzati.

In alcuni casi, invece, circostanze fortunate o particolare sensibilità dei responsabili consentono la conservazione di documenti e materiali di una certa continuità e ampiezza. E allora può accadere che – spesso sulla spinta di occasioni quali anniversari o altro – la scuola stessa impegni le sue forze nell’esplorazione del proprio passato. Nascono così percorsi su periodi più o meno lunghi e in cui si rivela efficacissimo il rimando tra macro e microstoria.

Cito come esempio un’esperienza cui ho partecipato: la storia dell’Istituto Tecnico Industriale di Bolzano¹³. Anche in questo caso la “spinta” all’avvio del progetto proveniva dalla ricorrenza della fondazione. Inaugurato in epoca fascista, l’istituto conservava anche l’archivio ottocentesco di una scuola assai più antica, l’Imperial regia *Fachschule für Holzindustrie*. Con questo ricco archivio si è potuta ricostruire una parte significativa della storia dell’istruzione tecnica a Bolzano dall’epoca asburgica ai nostri giorni: annuari, statistiche, provenienza di alunni e docenti, iconografia dei laboratori e dei macchinari attraverso le varie epoche. Molto materiale documentava inoltre il trapasso dall’Impero austro-ungarico al Regno d’Italia, l’italianizzazione della scuola e poi lo stretto rapporto dell’istituto con lo sviluppo urbano e soprattutto con la nascita della zona industriale del capoluogo. Anche il materiale relativo al dopoguerra offriva numerosi spunti: i cambiamenti introdotti dalle nuove tecnologie e processi di lavoro e persino le metamorfosi della mentalità e del costume testimoniate dai giornalini scolastici. Sono occasioni in cui agli occhi dello studente si può rendere tangibile lo scorrere della storia in uno stesso luogo; per di più un luogo a lui familiare.

¹² Cfr. i siti disponibili rispettivamente agli indirizzi: <http://www.museo-etnografico.it> e <http://www.casteltirolo.it>.

¹³ A. ZENDRON - C. ROMEO, *Una scuola per l’industria. L’evoluzione dell’insegnamento tecnico a Bolzano*, Calliano (TN), Manfrini, 1999. Il volume è stato recentemente aggiornato e integrato (Trento, Temi, 2005).

Un altro esempio di ricostruzione della storia di una scuola è venuto dal Liceo classico di Bressanone¹⁴. Curato da un gruppo di docenti, che si sono avvalsi anche dell'opera di studenti, il percorso è stato felicemente caratterizzato dal riuscito equilibrio tra l'inquadramento generale e la microstoria, tra le prospettive nazionali e le testimonianze e i documenti locali.

Inaugurato nel 1995, il Museo della Scuola del Comune di Bolzano (collocato presso le Scuole "Dante Alighieri") è stato il primo del genere in Italia e continua ad arricchirsi di materiali (tabelloni didattici, materiali di scrittura, quaderni, libri di testo, registri e così via)¹⁵.

Considerando l'insieme delle risorse, dell'offerta e dei progetti di storia locale a disposizione della didattica, la situazione in provincia di Bolzano si può definire senz'altro positiva e assai vivace. Non mancano comunque alcuni aspetti critici. In primo luogo vi è il rischio che alla moltiplicazione delle iniziative si accompagni una loro certa frammentarietà. Le caratteristiche istituzionali della Provincia di Bolzano (legate ai principi di tutela e garanzia dei gruppi linguistici) favoriscono queste dinamiche. A ciò si aggiunge l'ampiezza del panorama di associazioni culturali e agenzie formative, sia nel gruppo tedesco che in quello italiano. In genere la scuola rappresenta l'interlocutore più ricercato da parte di qualunque progetto esterno riguardante la storia locale. Si crea in tal modo un'offerta massiccia ma non sempre coordinata e qualificata, in cui non risulta facile orientarsi.

Inoltre, non sembra essersi ancora instaurata per i progetti di storia locale (ma non solo) una solida tradizione di collaborazione e coordinamento tra uffici italiani e tedeschi, a livello di Intendenze scolastiche, Istituti Pedagogici, Assessorati alla Cultura.

Infine, vi è la necessità di introdurre anche per i progetti di storia locale adeguati criteri di valutazione e di monitoraggio, allo scopo di migliorarne l'efficacia.

¹⁴ *Odi et amo: 75 anni di vita liceale tra cronaca e storia*, a cura del LICEO CLASSICO "DANTE ALIGHIERI" DI BRESSANONE, Milano, Swan, 2000.

¹⁵ *Museo della scuola / Schulumuseum*, a cura del COMUNE DI BOLZANO, Bolzano, Comune di Bolzano, 1997. Vedi la pagina web disponibile all'indirizzo <http://www.bolzano.net/museoscuola.htm>.

CHIARA TAMANINI

*Costruire storia: una didattica della storia basata su fonti e documenti*¹

La ricerca *Costruire storia* è stata avviata nel 2003 con l'obiettivo di individuare alcuni criteri per l'elaborazione dei curricoli di storia in riferimento agli scenari e al contesto della scuola trentina ed è stata realizzata dall'Istituto sperimentale per la ricerca e la sperimentazione educativa del Trentino (IPRASE) assieme al Museo Storico in Trento, a tre istituti scolastici e all'Università degli studi di Trento. Ha concluso la sua prima fase nel 2007 con la pubblicazione di quattro *Quaderni di costruire storia*, in cui sono state raccolte alcune esperienze di didattica laboratoriale della storia.

Al pari di analoghe indagini e di recenti ricerche sociologiche, la ricerca ha rilevato fin dalle prime battute che la storia non suscita grande interesse presso la maggioranza degli alunni: essi la considerano spesso una "materia scolastica noiosa" e una forma di sapere fine a sé stessa. I giovani, cresciuti nell'era digitale, sembrano aver acquisito una nuova e peculiare percezione del tempo e dello spazio, per cui faticano a collocarsi in una dimensione progettuale. Le domande che hanno guidato la ricerca sono state dunque le seguenti: a quali linguaggi, saperi, metodi e competenze fare riferimento per ridare senso all'insegnamento e apprendimento della storia, di fronte all'invadenza dei mezzi di comunicazione di massa che appiattiscono e affievoliscono la dimensione storica? Di quale bussola dotare i giovani al fine di aiutarli a ridefinirsi costantemente per proiettarsi nel proprio futuro e nel futuro della comunità a cui sceglieranno di partecipare? Lo scopo fondamentale del progetto è stato, in definitiva, quello di motivare gli studenti ad un nuovo e rigoroso approccio allo studio della storia e di promuovere in essi la consapevolezza che le alterna-

¹ Per la descrizione dettagliata dei processi e dei risultati del progetto *Costruire storia* si rimanda a: C. TAMANINI, "Costruire storia": i curricoli e lo studio della storia locale, in «Archivio Trentino», 2009, 1, pp. 263-290; cfr. anche *Costruire storia. Ricerca sui curricoli della scuola secondaria. Rapporto intermedio*, a cura di C. TAMANINI, reperibile all'indirizzo http://www.iprase.tn.it/old/in05net/upload/doc/libri/U1011t3n407_Costruire_storia.pdf. Molte pubblicazioni e materiali relativi al progetto, che sono ripresi e riassunti in questo articolo, si trovano nel sito dell'IPRASE Trentino disponibile all'indirizzo <http://www.iprase.tn.it>.

tive disponibili nel presente sono anche il prodotto di processi storici radicati nel passato.

Fasi, metodi e risultati della ricerca

Il progetto è stato realizzato come integrazione di fasi diverse e si è svolto attraverso attività di ricerca di tipo quantitativo e qualitativo, con percorsi di ricerca-azione, di formazione e momenti di documentazione, giungendo a riflessioni e valutazioni complessive. Da un punto di vista teorico la ricerca ha fatto riferimento all'orientamento costruttivistico², che pone al centro gli studenti in quanto attori del processo di acquisizione/costruzione delle conoscenze e abilità. Importante, in quest'ottica, è stato l'apporto dell'esperienza e delle riflessioni teoriche elaborate dal Laboratorio di formazione storica del Museo storico in Trento, sulla base dell'assunto che la formazione storica, per non ridursi "a semplice divulgazione e trasmissione di nozioni, deve essere in grado di attivare – secondo modalità laboratoriali – percorsi di ricerca storica"³.

L'indagine si è basata in prima istanza sull'analisi di un campione di documenti prodotti per gli esami di Stato del 2002 dai consigli di classe e dagli insegnanti di storia dell'ultimo anno del ciclo secondario di secondo grado. I risultati dell'analisi, realizzata attraverso una griglia di lettura appositamente elaborata, sono stati discussi in tre *focus groups* con docenti delle scuole secondarie superiori. In una seconda fase, al fine di studiare alcuni aspetti dell'apprendimento della storia, è stato analizzato un campione di scritti ad argomento storico elaborati dagli studenti per gli esami di Stato del 2003 e del 2004⁴. Da queste analisi è emerso che la maggioranza dei docenti è convinta che un insegnamento della storia, basato su un utilizzo intelligente di un buon manuale e di qualche altro strumento, anche multimediale, sia sufficiente a fornire agli studenti tutta la formazione storica di base realisticamente possibile all'interno dell'organizzazione e del clima scolastico vigente. La ricerca ha mostra-

² Per un approfondimento sul costruttivismo si veda: D. H. JONASSEN, *Thinking Technology, Toward a Constructivist Design Model*, in «Educational Technology», XXXIV (1994), 4, pp. 34-37.

³ N. PONTALI, *Il laboratorio di formazione storica del Museo storico in Trento*, relazione presentata al convegno *Criteri per la costruzione del curriculum di storia: contributi e riflessioni*, Sardinia, 31 gennaio e 1 febbraio 2006, disponibile all'indirizzo http://www.iprase.tn.it/attivita/C3%A0/studio_e_ricerca/costruire_storia/download/LAB_%20FORM_STORICA_MUSEO.pdf.

⁴ Per approfondimenti sulla metodologia della ricerca si veda: C. TAMANINI, *Il progetto "Costruire storia": obiettivi, metodi e strumenti*, in *Il progetto "Costruire storia"...* cit., pp. 9-17.

to inoltre che le modalità d'insegnamento sono prevalentemente centrate sulla figura del docente e sulla lezione frontale con discussione, che la storia-narrazione prevale sulla storia-problema e che è abbastanza raro l'utilizzo di fonti, documenti, apparati storiografici e testi diversi dal manuale, nonché il ricorso al metodo di lavoro laboratoriale e all'impiego delle nuove tecnologie. Parallelamente, dal lato dell'apprendimento, gli scritti di storia prodotti dagli studenti mostrano che costoro sono poco consapevoli dell'aspetto metodologico della formazione storica e non hanno dunque acquisito un adeguato atteggiamento critico nei confronti degli eventi e delle loro implicazioni e nei confronti dell'utilizzo delle fonti, né una solida capacità di scrittura argomentativa.

I percorsi di ricerca/azione, attivati in quasi tutti gli istituti secondari di secondo grado della provincia di Trento, sono nati quasi spontaneamente dopo la presentazione degli esiti della prima fase della ricerca sui documenti di programmazione prodotti dai docenti in un seminario organizzato nel gennaio 2004 presso l'IPRASE⁵. Molti docenti intervenuti hanno infatti condiviso le ipotesi e le analisi della ricerca e hanno aderito alla proposta di realizzare percorsi di innovazione nell'insegnamento e apprendimento della storia. La prospettiva comune è stata quella di realizzare percorsi didattici capaci di rendere gli studenti protagonisti attivi dei processi di costruzione del sapere storico, dando loro la possibilità di operare con fonti e documenti. In quest'ottica, le indicazioni sono state quelle di dare spazio allo studio della storia locale, sia perché sulla base dei risultati della ricerca risultava poco praticata in Trentino, sia perché è quella che permette un accesso più immediato alla documentazione. Ciò vale in particolare per il contesto della provincia di Trento, che è particolarmente adatto a sostenere gli insegnanti che realizzano laboratori di storia, in quanto è dotato di molte risorse territoriali (musei storici, archivi, biblioteche, associazioni, fondazioni ecc.), in cui è possibile avere a disposizione fonti, strutture e strumenti.

Alcuni dei percorsi laboratoriali realizzati nelle classi sono stati pubblicati nella collana *Quaderni di costruire storia* edita dalla Fondazione Museo storico del Trentino. Le esperienze didattiche presentate in tali *Quaderni* mostrano che è proprio attraverso l'utilizzo di fonti locali di diverso tipo (archivistico-documentarie, iconografiche, audiovisive, paesaggistiche) che gli studenti esercitano pratiche di laboratorio storico, in cui si costruisce in modo dinamico la conoscenza storica. Attraverso la dimensione locale della storia gli stu-

⁵ Il titolo del seminario era: *Costruire storia. Per una riflessione sul curriculum di storia delle superiori*, pp. 9-17.

denti riescono inoltre a cogliere in modo concreto i fili che legano vicende nazionali, internazionali e sviluppi locali⁶.

I criteri per la costruzione dei curricoli di storia e l'utilizzo di fonti e documenti nell'insegnamento e apprendimento della storia

Buona parte del percorso *Costruire storia* trova la propria sintesi nel documento *Criteri di costruzione del curricolo di storia*⁷, che realizza il principale obiettivo del progetto, cioè quello di ricavare dalla ricerca e dai momenti formativi seminariali una riflessione condivisa sui criteri per la progettazione di un insegnamento e apprendimento della storia, che sappia interessare e motivare gli studenti allo studio di questa disciplina.

Non è possibile riassumere in questo contesto il contenuto del documento: si può solo accennare al fatto che in esso si riconosce la centralità di una didattica costruttivistica e di un metodo di lavoro laboratoriale. In esso si afferma infatti con forza che “l'adozione di un metodo di lavoro laboratoriale garantisce i risultati più efficaci nell'ambito dell'apprendimento della storia, in tutte le sue dimensioni (locale, nazionale, europea, mondiale), nella misura in cui mette in primo piano la centralità degli studenti e in particolare:

- la loro motivazione all'apprendimento e alla ricerca tramite la costruzione di percorsi in cui siano posti nelle condizioni di riconoscere, affrontare e risolvere problemi;
- il loro ruolo in quanto attori consapevoli del processo di apprendimento”⁸.

In questa ottica l'indicazione che viene data è quella di avviare pratiche laboratoriali fin dal biennio del ciclo secondario, prevedendone il rafforzamento costante negli anni seguenti; prevedere la progettazione di almeno un'attività di laboratorio all'anno; assicurare comunque i quadri storici fondamentali di riferimento. Nel documento la dimensione locale della storia viene segnalata come particolarmente adatta per la progettazione di attività di laboratorio

⁶ Per informazioni riguardo ai volumi della collana *Quaderni di costruire storia* si consiglia di consultare la pagina web disponibile all'indirizzo <http://www.museostorico.tn.it/index.php/it>.

⁷ Il documento, il cui titolo completo è *Criteri di costruzione del curricolo di storia individuati attraverso il percorso di ricerca-azione “Costruire storia. Ricerca sui curricoli della Scuola secondaria”* è disponibile all'indirizzo http://www.iprase.tn.it/old/in05net/upload/pub/materiali/U993t4n696_documento_suicurricoli.pdf.

⁸ *Ibidem*.

sui documenti, ma si precisa che la storia locale non va intesa in senso localistico. Lo studio della storia locale è piuttosto inteso come occasione di confronto pluralistico con altre culture e identità.

Su queste basi è stata avviata nel 2009 una seconda fase del progetto che intende promuovere laboratori che facciano riferimento a fonti di storia locale non solo trentine, ma anche di regioni confinanti, con particolare riferimento alla provincia di Bolzano e al Tirolo settentrionale. L'obiettivo è quello di mettere a confronto storie territoriali diverse, non tanto al fine di pervenire a formulazioni neutre o che si propongono di mediare le diversità, bensì nell'ottica di esplicitare al massimo gli aspetti comuni e le differenti prospettive. Ciò nella convinzione che proprio partendo dalla conoscenza delle vicende storiche condivise, ma anche dall'accettazione delle differenze dei punti di vista, si possano fare importanti passi in avanti non solo nella conoscenza della storia, ma anche, e soprattutto, nel riconoscimento del pluralismo, nell'accettazione del dialogo e del confronto culturale come metodo da praticare costantemente nell'acquisizione di un comune orizzonte regionale ed europeo.

ARMIDA ZACCARIA

La scuola in archivio. Esperienze dell'Archivio di Stato di Bolzano

Da qualche anno l'Archivio di Stato di Bolzano è impegnato in alcuni progetti di didattica in archivio in cooperazione con due scuole superiori e, più recentemente, con l'Università di Bolzano, biennio SSIS (Scuola specializzazione insegnamento secondario) presso la facoltà di Scienze della formazione. Il filo conduttore che lega queste esperienze è la stretta collaborazione con due insegnanti, le professoresse Marzia Bonfanti e Giuseppina Pisani, che dopo aver lavorato con noi con alcune classi dell'Istituto professionale per l'industria e l'artigianato, si sono trasferite rispettivamente all'Università di Bolzano e al Liceo pedagogico artistico coinvolgendo i nuovi istituti nella loro attività.

La prima esperienza è nata dopo un incontro organizzato dal nostro istituto per presentare agli insegnanti alcuni possibili percorsi didattici tra le carte d'archivio e per segnalare la disponibilità ad una attività comune.

Negli istituti professionali le linee guida ministeriali per l'insegnamento della storia prevedevano espressamente la possibilità di accedere alle fonti per lo svolgimento di un modulo di storia locale e le due docenti hanno fatto propria l'indicazione e si sono rivolte a noi per l'impostazione di un progetto di lavoro per due quinte classi della loro scuola.

Su di un punto si è trovato subito l'accordo: l'elemento attorno al quale tutta l'attività doveva ruotare era l'approccio diretto degli studenti alle fonti, l'archivio era il laboratorio dove imparare a costruire una piccola pagina di storia; si poteva prevedere una tranquilla e ordinata consultazione dei documenti da parte dei ragazzi, vista la disponibilità di un'aula apposita, normalmente riservata alla Scuola di archivistica, paleografia e diplomatica. La ricerca in prima persona tra le carte, la scoperta dei documenti più interessanti e la libertà di scelta della documentazione ci sono sembrate il modo migliore per coinvolgere e motivare i ragazzi.

Attorno a questo caposaldo si è costruito un po' alla volta il metodo di lavoro, con una prima fase di preparazione gestita in comune tra archivista e insegnanti:

- verifica delle esperienze già effettuate in questo settore¹;

¹ La bibliografia in proposito è particolarmente ricca; si sono rivelate preziose, oltre a quelle ita-

- individuazione di un periodo storico da approfondire;
- scelta di argomenti di storia locale che più facilmente possono essere aganciati alla storia nazionale e internazionale;
- individuazione del materiale archivistico che si presta per una ricerca a gruppi e che si riferisce a eventi e personaggi abbastanza familiari ai ragazzi;
- analisi e organizzazione della documentazione per la successiva consultazione degli studenti.

È compito delle docenti approfondire in classe la “grande storia” del periodo, indicare il riferimento alla storia locale e aiutare gli studenti a formulare una serie di ipotesi da verificare tramite la consultazione della documentazione archivistica.

Il passaggio successivo spetta invece all’archivista, che accompagna i ragazzi alla scoperta dell’archivio illustrandone natura e funzioni e aiutando a familiarizzare con i mezzi per la ricerca del materiale e con la documentazione conservata. Presenta poi il materiale oggetto della ricerca e spiega come vanno interrogate le fonti, richiamando l’attenzione sugli elementi essenziali del documento e sulla stretta relazione che lega gli atti fra loro.

Gli studenti si dividono quindi in gruppi di lavoro, prendono visione dei fascicoli in cui è diviso il materiale e scelgono un fascicolo su cui operare. Durante la consultazione segnalano i documenti a loro avviso più interessanti e utili ai fini della ricerca, che vengono fotocopiati per essere riletti, analizzati e interpretati in classe alla luce del manuale di storia e della specifica bibliografia. Ogni gruppo elabora poi un breve testo che, unito agli altri, andrà a comporre una piccola pagina di storia, da presentare in un opuscolo ad uso interno della scuola. Gli studenti imparano così a scrivere di storia e acquisiscono anche una certa capacità di esposizione orale: durante la ricerca, infatti, devono aggiornare gli altri sulle informazioni ricavate dalla propria documentazione.

Il primo progetto, *Internati Militari Italiani 1943-1945*, condotto con due

liane, le esperienze della Baviera, dove si è realizzato un progetto di cooperazione tra Ministero della cultura e Amministrazione archivistica. Vedi ad esempio: S. HOFBAUER, *Archiv und Schule aus der Sicht des Gymnasiallehrers*, in «Archive in Bayern», 2003, 1, pp. 319-330; H. SCHOTT, *Staatsarchive und Schule in Bayern*, in «Archivum», XLV (2000), pp. 285-297; M. STEPHAN, *Das Kooperationsprojekt “Archiv und Schule” zwischen Kultusministerium und Archivverwaltung*, in «Archive in Bayern», 2003, 1, pp. 303-318; G. TAUSCHE, *Archivalien in Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der “originalen Begegnung”*, in «Archive in Bayern», 2003, 1, pp. 331-336.

quinte classi dell'Istituto professionale su materiale relativo alla prigionia dei soldati italiani nei campi di concentramento in Germania e al successivo loro rientro in patria, è durato un intero anno scolastico ed è stato presentato all'esame di maturità come parte del programma di storia. Si è rivelato molto impegnativo per la quantità di documenti consultati e la conseguente difficoltà di coordinare il lavoro e ci ha insegnato subito a limitare al massimo il materiale da proporre per la ricerca; i ragazzi però hanno lavorato seriamente, presi dalla drammaticità degli eventi che andavano ricostruendo.

Sono seguiti negli anni alcuni progetti di minore durata, che hanno coinvolto altre classi dello stesso istituto e che sono stati orientati secondo le caratteristiche e le potenzialità delle classi stesse: una terza per elettronici ha affrontato il tema dello sviluppo dell'energia in Alto Adige nell'immediato dopoguerra; una classe composta da studenti italiani e tedeschi ha ricostruito l'istituzione delle scuole tedesche in provincia dopo il crollo del regime fascista; un'altra terza, particolarmente brillante, si è impegnata in una ricerca ricca di materiale iconografico sulla stazione radiofonica EIAR di Bolzano negli anni Trenta del Novecento e sulla propaganda e il linguaggio fascista.

Quando è arrivata in archivio una classe del Liceo pedagogico che stava affrontando la storia medievale, si è pensato ad un'impostazione diversa del lavoro, dettata dalle caratteristiche del materiale da esaminare per il periodo considerato: codici e pergamene, infatti, non consentivano di applicare il metodo già collaudato. Non più quindi la ricerca diretta tra gli atti, ma la possibilità di verificare e conoscere tipologie antiche di documenti, individuati, trascritti e spiegati dall'archivista sulla base dell'argomento scelto dalle ragazze. Ogni gruppo di lavoro ha poi analizzato un unico documento. Il risultato è stato una relazione sugli aspetti della servitù medievale nel contesto locale, che ha appassionato le studentesse, alle prese con una realtà così diversa e lontana e con il latino e il tedesco medievale.

Si è data voce a queste prime esperienze con una presentazione dell'attività durante la Settimana dei beni culturali e interessando la sede RAI locale, che ha messo in onda un servizio sul laboratorio in archivio, corredato da una serie di interviste ai ragazzi. È nato anche il libro *La scuola in archivio*², che contiene gli elaborati degli studenti con le riproduzioni dei documenti analizzati, accompagnati da una descrizione critica di tutto il percorso. L'edizione è stata presentata presso la sede dell'Università di Bolzano con l'intervento dei curatori e di alcuni studenti.

² *La scuola in archivio*, a cura di A. ZACCARIA, Rovereto, Stella, 2004.

Continua nel frattempo, allargandosi a nuovi docenti, la nostra collaborazione con il Liceo pedagogico di Bolzano per ricerche sul periodo napoleonico e sulla storia del Novecento. Per esigenze di tempo talvolta si preferisce presentare e analizzare solo una limitata selezione di documenti predisposta dall'archivista, da riprendere e approfondire poi a scuola e da illustrare con relazione scritta.

Diverso, naturalmente, il discorso con l'Università di Bolzano: per il corso SSIS (Scuola specializzazione insegnamento secondario) presso la facoltà di Scienze della formazione si organizzano incontri in archivio per i futuri insegnanti, con possibilità di consultazione di documentazione per la stesura di progetti di didattica in archivio. È emersa una naturale propensione dei futuri docenti ad eseguire ricerca storica più che ad utilizzare la fonte documentale a fini didattici; si cerca quindi di fornire adeguati strumenti per l'individuazione e l'utilizzazione delle fonti che più si prestano ad una ricerca scolastica e di suggerire modalità di lavoro sulla base delle conoscenze acquisite e dei risultati conseguiti durante questi primi anni di sperimentazione.

Il rapporto con l'Università è risultato particolarmente interessante e proficuo perché ci ha portato a ripensare e valutare il percorso finora effettuato con le scuole, a ricavarne indicazioni e a trarre su di esso le prime conclusioni. Il metodo dell'approccio diretto degli studenti alle carte d'archivio richiede un notevole lavoro di preparazione e un grande impegno da parte di insegnanti e archivisti, ma la lezione di storia che si svolge al di fuori dell'aula offre alla maggior parte dei ragazzi una forte spinta motivazionale allo studio della materia; la ricerca storica, sia pure per i piccoli eventi di storia locale, assomiglia al lavoro dell'investigatore e quindi può trasformarsi in un "divertimento"; la visita all'archivio permette un incontro diretto con la storia e offre la possibilità allo studente di entrare a contatto con i documenti originali, che impara ad analizzare e studiare, fino a produrre un testo di argomento storico. Il metodo di ricerca è applicabile anche ad altre discipline. Lo studente capisce inoltre come lavora uno storico, dove ricerca le fonti, come le elabora e come fa una ricostruzione storica; apprende che l'esame dei documenti non è mai del tutto completo e che essi possono essere sempre ristudiati ed approfonditi per arrivare a nuove conclusioni. Studenti, insegnanti e archivisti, infine, imparano a lavorare assieme attorno ad un obiettivo comune.

KATIA PIZZINI

Progetto pilota per la “costruzione della memoria” nella scuola dell’obbligo

Il progetto denominato *Costruzione della memoria* è nato dalla stretta collaborazione tra il personale dell’Archivio Diocesano Tridentino e la professoressa Casimira Grandi, docente del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell’Università di Trento, all’interno di un rapporto dialogico costante tra la figura dello storico e quella dell’archivista, al fine di una integrazione reciproca. Si tratta di un’iniziativa per ora ancora in forma sperimentale, rivolta alla scuola dell’obbligo, poiché questo ciclo scolastico è considerato il periodo in cui il legame con l’originario ambiente di vita per gli scolari trentini è ancora molto forte.

In fase di progettazione ci si è avvalsi della consulenza del dott. Ermanno Arreghini, psichiatra e storico, che ha permesso di avvalorare quanto emerso da alcuni recenti studi, attraverso i quali si è ravvisato che nella riscoperta delle identità locali si trovano elementi importanti per la costruzione della psicologia collettiva e per le dinamiche di appartenenza¹. Essi sostengono che incoraggiare e promuovere ricerche genealogiche in collaborazione con la scuola è uno strumento per consolidare conoscenze ed identità sia familiari che collettive, per superare, in tal modo, il “localismo” attribuendogli radici culturali dotate di qualità e di spessore storico, assecondando la metodologia della microstoria². L’esigenza di recuperare tracce del passato familiare sembra possa supplire ad una carenza di informazioni e di riferimenti storici, che restano forse individualmente parcellizzati o dispersi negli spostamenti geografici, così come nella perdita sia di narrazioni familiari, sia di legami con un determinato contesto socio-ambientale, il tutto in modo da colmare un diffuso bisogno di conoscenza e di appropriazione di un passato che è premessa del nostro essere sociale e culturale³.

¹ R. CERRI, *Promuovere gli archivi storici: un’idea peregrina o una necessità per gli archivi degli enti locali*, in *Gli archivi fuori di sé ovvero la promozione archivistica: esperienze e riflessioni*, a cura di M. BROGI, San Miniato (PI), Archilab, 1999, pp. 12-14.

² *Ibid.*, pp. 32-33.

³ L. STEFANELLI, *Tra genealogia e storia familiare: la ricerca all’Archivio di Stato di Udine*, in «I Quaderni di *in prin*», 2008, 1, pp. 3-4.

In linea con tali riflessioni ed in considerazione delle peculiarità della storia trentina si sono volute privilegiare le fonti ecclesiastiche per la storia della popolazione, mantenendo però sempre vivo sullo sfondo l'ampio contesto politico, economico e sociale delle epoche esaminate ed insieme anche un'analisi territoriale che fosse in grado di comprendere al meglio quanto elaborato. Poiché presso l'Archivio Diocesano sono conservate su microfilm le copie di tutti i registri parrocchiali della Diocesi di Trento, si è pensato di strutturare un progetto che permettesse una corretta fruizione di tali fonti e una loro piena valorizzazione. I registri parrocchiali, infatti, sono una tipologia documentaria che presenta una straordinaria omogeneità di informazioni all'interno di tutto il mondo cattolico. A partire dagli ultimi decenni del Cinquecento, in obbedienza alle prescrizioni dettate dal decreto *Tametsi* nella XXV sessione del Concilio di Trento, datata 11 novembre 1563, tutta la comunità cristiana iniziò a registrare prima i matrimoni, quindi le nascite ed infine le morti, senza distinzioni di ceto sociale.

Circoscrivendo nel nostro caso l'arco cronologico al cosiddetto "secolo lungo", caratterizzato dall'autorità asburgica sul territorio trentino, questi registri si rivelano una fonte primaria per lo studio della popolazione. Proprio il governo austriaco, infatti, conferì ai parroci anche la funzione di ufficiali di stato civile con il Regio decreto datato 21 agosto 1815. Un'ordinanza governativa descrisse meticolosamente la forma e la regola della compilazione dei registri parrocchiali, con lo scopo di imporre un criterio unificato nella trascrizione e consentire così un'ottimale trasmissione dei dati alle autorità competenti (sia comunali che circolari) per la compilazione delle periodiche statistiche sul movimento della popolazione, in conseguenza anche della nuova normativa sui matrimoni secondo la Legge 20 aprile 1815⁴. Il parroco era l'unico autorizzato al rilascio dei certificati di moralità, povertà, esistenza in vita dei pensionati e di tutte quelle attestazioni che si desumevano dai registri parrocchiali; appare evidente, quindi, la potenziale capacità di controllo sociale che la figura del parroco poteva esercitare sulla comunità a lui affidata grazie a questo duplice incarico⁵.

Se, dunque, la storia religiosa va intesa come parte integrante del vissuto, la

⁴ *Raccolta delle leggi provinciali per il Tirolo e Vorarlberg per l'anno MDCCCXV*, II, Innsbruck, Rauch, 1822, pp. 404-440.

⁵ C. GRANDI, "Curatore d'anime dello stato civile": il parroco durante la seconda dominazione asburgica (1814-1918), in *La "conta delle anime". Popolazione e registri parrocchiali: questione di metodo ed esperienze*, a cura di G. COPPOLA - C. GRANDI, Bologna, Il Mulino, 1989, pp. 252-253.

storia locale è costituita da manifestazioni quotidiane concrete e vitali di una società profondamente ispirata ai valori religiosi. Nascere, sposarsi, morire, erano sì dettagli temporali individuali di vita vissuta, ma al contempo anche eventi collettivi. Non possiamo ignorare il fatto che, per secoli, la vita amministrativa e civile di determinate comunità locali è passata proprio attraverso la parrocchia⁶.

Percorsi di ricerca

Partendo dalla ricostruzione dei nuclei familiari di bisnonni e trisavoli, l'alunno ha la possibilità di analizzare uno spaccato di storia della gente trentina dell'Ottocento, secolo caratterizzato da profonde evoluzioni demografiche. Proprio al fine di ricomporre il più possibile il contesto socio-territoriale in cui la popolazione era inserita, le numerose informazioni ricavate dai registri parrocchiali vengono collocate nell'ambito locale emergente dall'analisi di altre tipologie di fonti, reperibili pur sempre in Archivio Diocesano, ed altrettanto opportunamente elaborate. Tali fonti possono essere, ad esempio, gli atti vitali e quelli decanali, ovvero le relazioni delle accurate visite che il vescovo faceva all'intero territorio diocesano, sia a livello di singola parrocchia che di decanato, ove spesso i sacerdoti venivano interrogati anche sulla formazione del paese e sulle abitudini della popolazione. Si possono esaminare pure le relazioni e i prospetti scolastici compilati dai decani in qualità di ispettori scolastici locali in occasione delle annuali loro visite⁷, nei quali si annotavano non solo lo stato degli edifici e l'organizzazione degli studi, ma anche il grado di preparazione degli insegnanti, il numero degli alunni di ciascun paese, distinti per sesso, oltre a liste di libri di testo ed esemplari di diplomi di licenza elementare.

A conclusione del percorso vengono selezionate anche alcune lettere facenti parte della corrispondenza in arrivo e in partenza dall'Ordinariato vescovile, che reclinano informazioni di particolare interesse sul contesto religioso e sociale delle singole località. Se ne hanno notizie di grande utilità a supporto dell'analisi approfondita che si vuole rivolgere alle fonti anagrafiche.

⁶ G. DE ROSA, *Aspetti della storia locale, sociale e religiosa nell'età contemporanea* in *La storia locale. Temi, fonti e metodi della ricerca*, Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 173-185.

⁷ Nel territorio trentino la funzione di ispettore scolastico venne svolta dal parroco tra il 1821, a seguito del Decreto Aulico datato 25 dicembre di quell'anno, nel quale si chiariscono anche i diritti di patronato, ed il 1868, quando in conseguenza della legge 25 maggio, le competenze di ispettore scolastico passarono dal clero al governo austriaco.

Come giustamente sostiene Giulio Guderzo, “negli archivi parrocchiali registri di battesimo, matrimonio, morte e stati d’anime ci consentono spesso di penetrare in mondi paesani e cittadini di tre-quattro e anche più secoli fa. La demografia storica ci insegna a far parlare quelle vecchie carte”⁸. Grazie all’eccezionale omogeneità di questa tipologia di fonti, è possibile ripercorrere con passo sicuro le “impronte” tracciate dai nostri ascendenti. La maggior parte dei nostri antenati, infatti, ha trascorso la vita senza realizzare atti clamorosi o gesta eroiche; per lo più siamo, oggi, noi stessi i testimoni della loro discendenza. Se ben interpretate, quindi, le fonti anagrafiche non ci confermano solo l’esistenza di ciascuno, ma forniscono anche una serie di piccoli indizi e suggerimenti, che rivelano come la persona sia vissuta nel proprio ambiente, nel paese, nella famiglia e persino in quale misura sia rimasta coinvolta nei grandi eventi della storia⁹. Promuovendo la ricerca genealogica, si intende assecondare un duplice obiettivo: da un lato agevolare il ritrovamento di radici in coloro che abitano ancora la terra dei loro nonni e, dall’altro, aiutare quanti provengono da altre realtà ad integrarsi mediante una conoscenza approfondita della società passata, con tutte le sue dinamiche, comprese quelle migratorie, che tanto ci assimilano a chi, oggi, cerca da noi quanto un tempo i nostri nonni cercavano lontano.

Campi d’indagine e fasi di attività

Obiettivo primario è quello di ricostruire in parte la genealogia della popolazione che abitava la località presa in esame, partendo dagli antenati di ciascun alunno. Elaborazioni successive permetteranno di ottenere indicazioni circa il numero dei componenti per ciascuna famiglia (da confrontarsi con quelle odierne), circa l’incidenza della mortalità infantile e della natalità illegittima, come anche sulle motivazioni che portavano a somministrare il battesimo il più presto possibile e sull’importante ruolo svolto dalle levatrici, alle quali non solo era affidata l’assistenza al parto, ma anche la somministrazione del battesimo, qualora il neonato fosse in evidente pericolo di vita.

Si possono inoltre individuare le professioni più diffuse, quasi sempre ripor-

⁸ G. GUDERZO, *Storia contemporanea, storia locale e didattica della storia*, in *La storia locale...* cit., p. 169.

⁹ L. CERNO, *Sulle tracce degli antenati. L'utilizzo di Friuli "in prin" e di altre fonti per una genealogia familiare*, in «I Quaderni di in prin», 2008, 1, p. 1.

Anno della Chiesa	NOME, o COGNOME DEL DEFUNTO	Residenza			Età	Stato matrimoniale della sposa
		Comune	Provincia	Paese		
17. Genajo	Nasrabad, Antonio, Vello, Battista, no in figura, Giovanni, e Maria, no in figura, di 20, S. Giovanni, fu: sepolti li 3. 35	1.	1.	1.	62	Maritima, no matr.
18. Feb.	Tomasi, Pietro, no in figura, Giovanni, di 20, no in figura, no in figura, no in figura, no in figura, no in figura, no in figura, no in figura, fu: sepolti li 18. 35	2.	2.	2.	62	Matr. no matr.
19. Feb.	Segarini, Virginia, no in figura, Giovanni, di 20, no in figura, no in figura, no in figura, no in figura, fu: sepolti li 18. 35	3.	3.	3.	62	Matr. no matr.
1. Marzo	Andriani, Antonio, no in figura, Giovanni, di 20, no in figura, no in figura, no in figura, no in figura, fu: sepolti li 2. 35	4.	4.	4.	62	Matr. no matr.
6. Apr.	Tomasi, Giovanni, no in figura, Giovanni, di 20, no in figura, no in figura, no in figura, no in figura, fu: sepolti li 5. 35	5.	5.	5.	62	Matr. no matr.
18. Apr.	Cristofari, Antonio, no in figura, Giovanni, di 20, no in figura, no in figura, no in figura, no in figura, fu: sepolti li 18. 35	6.	6.	6.	62	Matr. no matr.
20. Apr.	Heller, Antonio, no in figura, Giovanni, di 20, no in figura, no in figura, no in figura, no in figura, fu: sepolti li 22. 35	7.	7.	7.	62	Matr. no matr.
1. Aprile	Tomasi, Pietro, no in figura, Giovanni, di 20, no in figura, no in figura, no in figura, no in figura, fu: sepolti li 2. 35	8.	8.	8.	62	Matr. no matr.
3. Apr.	Tomasi, Pietro, no in figura, Giovanni, di 20, no in figura, no in figura, no in figura, no in figura, fu: sepolti li 3. 35	9.	9.	9.	62	Matr. no matr.
4. Apr.	Tomasi, Pietro, no in figura, Giovanni, di 20, no in figura, no in figura, no in figura, no in figura, fu: sepolti li 4. 35	10.	10.	10.	62	Matr. no matr.

Libro dei morti della parrocchia di Roverè della Luna, anno 1875.

ti; con il loro apporto si circo-
scrive l'ambito di analisi in mo-
do da integrarlo con il program-
ma didattico e sfruttare al me-
glio le conoscenze degli alun-
ni. Questo permette di operare
in primis un'opportuna scelta di
materiale documentario prove-
niente dai registri parrocchiali
e, quindi, di stabilire di comune
accordo quali documenti sia op-
portuno selezionare da altri fon-
di, in modo da permettere un'a-
deguate elaborazione del con-
testo. In questa fase è possibile
pure definire la tipologia di elab-
borato finale che si intende pro-
porre.

Solo in un secondo momento la classe viene accolta in archivio, dove può farsi un'idea, innanzitutto, sulle peculiarità degli archivi ecclesiastici e sulla natura della documentazione in essi conservata, e può capire, quindi, attraverso la comprensione dei criteri che hanno guidato la scelta delle fonti, la funzione dei registri parrocchiali attraverso i secoli. È pur sempre necessario partire da un'attenta osservazione della realtà contemporanea, da poter poi confrontare con quella del passato. Si tratta quindi di avere preliminarmente un'accurata conoscenza del contesto locale attuale: la costituzione del paese, la posizione della chiesa, la quantità delle famiglie e dei bambini, la presenza della scuola e così via.

La formula del "laboratorio", su richiesta degli insegnanti, può anche essere distribuita su più anni, poiché, come ben sottolinea Franca Baldelli, prolungare un progetto di questo tipo su più anni non significa affatto renderlo ripetitivo, ma permette di darsi l'occasione per cambiare di volta in volta il livello di approfondimento e farne buon motivo per tesaurizzare l'esperienza già conclusa e per utilizzarla nelle nuove esperienze¹¹.

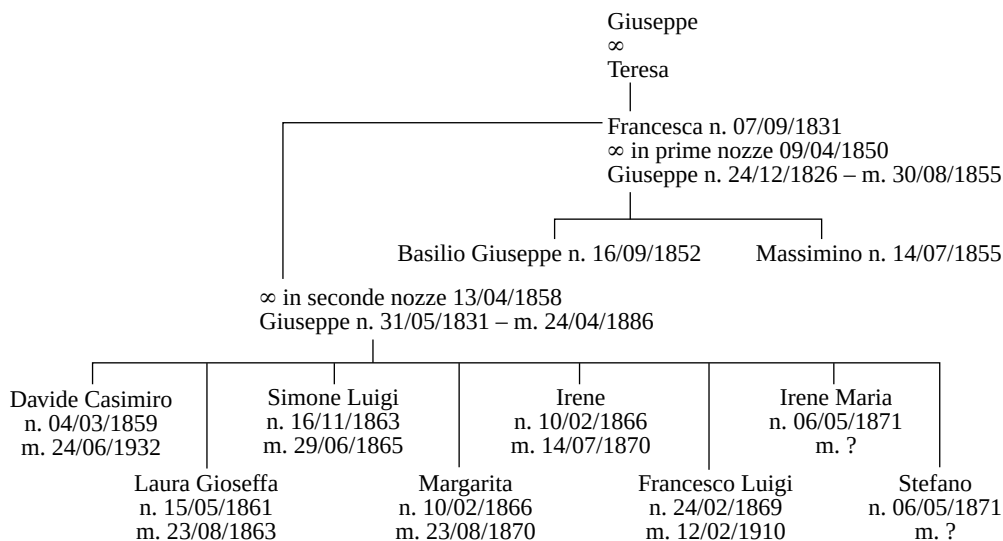
¹¹ F. BALDELLI, Il "Laboratorio": fucina per la storia, in *La didattica negli archivi*, a cura di E. FICARELLI - G. ZACCHE', San Miniato (PI), Archilab, 2000, p. 31.

L'elaborazione delle fonti utili alla produzione dell'elaborato finale, quale sintesi dell'esperienza, viene poi realizzata alternando momenti di visita in archivio con momenti di lavoro di gruppo in classe. In base all'esito di queste prime esperienze cosiddette "pilota", si intende proporre il progetto in forma via via più complessa anche agli altri ordini e gradi scolastici, prevedendo anche la possibilità della collaborazione con altri enti quali, ad esempio, le biblioteche o gli archivi storici dei comuni.

A titolo esemplificativo si illustra quanto potrebbe essere proposto per le classi quarte e quinte elementari del plesso scolastico di Roveré della Luna, con il quale si sta programmando di testare il progetto.

Sulle tracce degli antenati: una storia, mille storie

Consultando i registri di battesimo, matrimonio e morte della parrocchia, è stato ricostruito il nucleo familiare di Francesca, nata a Roveré della Luna da una famiglia di contadini nel 1831, prima di dieci figli. Nell'aprile del 1850, all'età di 19 anni, quando l'ultimo dei fratelli ne ha solo uno, sposa Giuseppe, che di anni ne ha 24, anch'egli un contadino. All'atto del matrimonio, Giuseppe ha il regolare permesso politico e Francesca il consenso paterno richiesto dalla minore età. Il 16 settembre 1852 nasce già il primo figlio, Basilio, battezzato il giorno dopo; sono i nonni materni a fargli da padrini. Ad un mese dal-



la nascita del secondogenito, Massimino, nato nel luglio 1855, Giuseppe però muore, vittima dell'epidemia di colera, un contagio che decima il paese e che si ripercuote su tutta la popolazione trentina. Rimasta quindi sola con due bimbi e ancora molto giovane, Francesca sposa nel 1858 un altro Giuseppe, dal quale ha ancora otto figli: il primo nel 1859 e gli ultimi, una coppia di gemelli, nel 1871. Quattro di questi bambini moriranno prima di poter giungere al compimento del quarto anno di vita. Anche il secondo marito, infine, la lascia vedova nel 1886.

Tracciata, quindi, quella che si può considerare una piccola storia di famiglia, si tratta ora di capire in che modo le vicende si legano al contesto paesano. A questo scopo risulta importante iniziare lo spoglio delle altre fonti, dalle quali possiamo apprendere che il paese di Roverè della Luna nel 1850 contava 615 anime, mentre nel 1886 era già cresciuto fino ad un totale di 1030 abitanti¹². Dagli atti scolastici si deduce che nell'anno scolastico 1860-61, quando cioè i primi figli di Francesca erano in età scolare, il paese era dotato di una scuola elementare minore per ragazzi ed una per ragazze, frequentata da un totale di 95 fanciulli (suddivisi in 53 maschi e 42 femmine)¹³. Il numero degli studenti obbligati alla frequenza della scuola feriale aumentò in pochi anni: già nell'anno scolastico 1865-66 arrivava ad un totale di 124 (di cui 63 maschi e 61 femmine)¹⁴.

In questi anni è venuto a cambiare anche il "punto di riferimento" del paese: proprio nel 1860¹⁵, infatti, la corrispondenza vescovile ci informa che il Comune accolse favorevolmente la richiesta della popolazione per la costruzione di una nuova chiesa, che andò a sostituire il vecchio edificio, non più atto ad accogliere tutta la comunità. Nel maggio del 1862 il curato di Roverè si rivolse all'ordinariato vescovile per comunicare la conclusione della fabbrica e richiedere la facoltà di benedire il nuovo edificio entro lo stesso mese di maggio¹⁶. La nuova chiesa venne visitata ufficialmente per la prima volta nel luglio 1870¹⁷ dal principe vescovo Benedetto Riccabona; proprio in questo edifi-

¹² ARCHIVIO DIOCESANO TRIDENTINO (d'ora in poi ADT), *Catalogus cleri*, anni 1850 e 1886.

¹³ ADT, *Prospetti dello stato delle scuole*, anno scolastico 1860-61 "Circolo di Trento".

¹⁴ ADT, *Prospetti dello stato delle scuole*, anno scolastico 1865-66 "Circolo di Trento".

¹⁵ ADT, *Libro B*, vol. 549, doc. n. 1210.

¹⁶ ADT, *Libro B*, vol. 566, doc. n. 1429: l'Ordinariato acconsente affinché il parroco di Mezzocorona sia incaricato della solenne benedizione.

¹⁷ ADT, *Atti Visitati*, vol. 93, cc. 400, 430-432.

cio, quindi, gli ultimi sei figli di Francesca e Giuseppe ricevettero il sacramento del battesimo.

Il nucleo familiare preso in esame con assoluta casualità ci fa immediatamente comprendere come esso sia facilmente paragonabile ad altre analoghe realtà non solo del paese, ma dell'intera regione, a totale smentita dell'unicità di situazioni che molto spesso pretendiamo di assegnare ai nostri diretti ascendenti, ed a vantaggio, piuttosto, di una ricostruzione sociale e demografica comune a quasi tutto l'arco alpino.

CARLA GIACOMOZZI

“Conoscere e comunicare i Lager”: una ricca esperienza didattica

Credo sia insolito che il servizio di un comune possa illustrare un progetto ideato e condotto con professionalità interne ad esso e avente una durata di lustri su un tema della propria storia: questo è però il caso del Comune di Bolzano, che nel 1995 ha avviato il progetto-quadro *Storia e memoria: il Lager di Bolzano*, che ancora oggi produce frutti di conoscenza. Scopi principali del progetto-quadro erano e sono ancora la raccolta e la messa a disposizione di fonti documentarie sulla storia dell'ex *Lager* nazista di Bolzano (1944-1945). Destinatario privilegiato di tutte le attività ideate e realizzate fin dagli inizi nell'ambito di questo progetto era ed è il mondo della scuola.

Accanto alle attività istituzionali di conservazione e catalogazione di documenti relativi alla memoria storica della comunità locale, l'Archivio Storico della Città di Bolzano ha avviato da alcuni anni un lavoro teso a divulgare e valorizzare la documentazione raccolta sul tema del *Lager* di Bolzano, organizzando iniziative quali mostre e cataloghi, a cui si sono aggiunti incontri, videointerviste e videocassette con testimonianze ad ex deportati dei *Lager* nazisti.

La mostra documentaria *L'ombra del buio. Lager a Bolzano 1945 1995 / Schatten, die das Dunkel wirft. Lager in Bozen 1945 1995*, organizzata ed allestita dall'Archivio Storico nell'ottobre del 1995, corredata di catalogo, è stata la prima iniziativa con la quale sono stati divulgati materiali documentari raccolti intorno al tema del *Lager*, contribuendo così a far conoscere quanto era avvenuto in ambito locale negli ultimi anni della guerra. Attraverso questa iniziativa moltissimi concittadini, in particolare i giovani, hanno appreso che nella città di Bolzano venne installato uno dei quattro campi di concentramento e di transito nazisti in territorio ora italiano. La presenza in Bolzano di un *Lager* nazista è un fatto storico rilevante: in dieci mesi di attività (dall'estate del 1944 al maggio del 1945) esso registrò la presenza di oltre undicimila persone, molte delle quali deportate da Bolzano con 13 “trasporti” nei *Lager* d'Oltralpe di Mauthausen, Dachau, Flossenbürg, Ravensbrück ed Auschwitz.

Sulla base dell'interesse suscitato dalla mostra, di seguito riallestita e divenuta itinerante, richiesta in diverse città e scuole d'Italia, l'Archivio Storico ha elaborato il già menzionato progetto-quadro *Storia e Memoria: il Lager di Bol-*

zano, comprendente iniziative ed attività per far conoscere fatti della storia recente relativi alla deportazione.

Contemporaneamente, l'Archivio Storico ha avviato una collaborazione per l'attività di ricerca e per la realizzazione di videotestimonianze a sopravvissuti dei *Lager* nazisti con la Biblioteca civica popolare del Comune di Nova Milanese, da anni impegnata in attività di ricerca sulla deportazione ed in iniziative condotte in ambito scolastico nelle scuole medie inferiori e superiori di vari comuni della provincia di Milano. Il progetto di lavoro messo a punto e gestito dalla Biblioteca si chiama *Conoscere la deportazione* e può essere sommariamente descritto nel seguente modo.

Il fenomeno "concentrazionario" nazista è ampio e complesso per implicazioni di ordine storico, ideologico/politico, economico e sociale. Pertanto è stata definita una proposta di percorso per conoscere e capire alcuni aspetti della deportazione italiana, articolati attorno a: 1) l'*iter* del deportato, dall'arresto alla presenza nel *Lager*, fino alla liberazione; 2) il *Lager* quale struttura repressiva e di eliminazione.

A questi elementi, che costituiscono il punto nodale del progetto, sono stati affiancati ulteriori argomenti di ricerca e indagine, come il fascismo e la resistenza, utili per avere il necessario quadro storico di riferimento. Il progetto comprende anche indicazioni per piste di lavoro legate all'ambito locale, cioè alla microstoria, ricca di valenze di diverso ordine e grado.

L'Archivio Storico della Città di Bolzano, valutato positivamente il progetto del Comune di Nova Milanese, ha ritenuto importante elaborare una propria proposta da presentare alle scuole di suo riferimento.

Il progetto didattico "Conoscere e comunicare i Lager"

Si tenterà di descrivere le motivazioni e la struttura del progetto didattico *Conoscere e comunicare i Lager*, ideato per portare la storia e i testimoni a contatto con gli studenti. L'iniziativa è stata attuata nella sua interezza per tre anni scolastici, dal 1996 al 2000. Da quest'ultimo anno il Comune di Bolzano ha deciso di ridurre gli interventi di sostegno, rendendo di fatto impossibile la prosecuzione del progetto nella sua struttura. Nonostante il suo grande successo tra le scuole di ogni ordine e grado e di ogni gruppo linguistico non solo in Bolzano, ma in tutta la provincia, nonostante le sue evidenti valenze di riscoperta, di dialogo, di acquisizione di conoscenze e d'apprendimento di principi fondamentali quali la libertà, la democrazia e il rispetto dell'altro da sé, esso non è stato sostituito da nulla.

Il progetto didattico *Conoscere e comunicare i Lager* ha come obiettivo l'avvio degli studenti alla conoscenza e ad una ricostruzione della storia della deportazione civile italiana tra il 1943 ed il 1945, partendo da un fatto della nostra storia locale, ovvero la storia del *Lager* di Bolzano. L'articolazione del progetto porta all'attenzione di docenti e studenti le interconnessioni tra macrostoria e microstoria; invita alle pratiche dell'osservazione e del rispetto dell'ambiente urbano come strumento di riscoperta di segni e tracce che, pur facendo parte della quotidiana frequentazione, non comunicano di per sé il loro significato storico-culturale.

Il progetto offre inoltre un percorso strutturato in una serie di tappe, arricchito da fonti disponibili sul territorio. Le fonti che esso mette in circolazione per le scuole sono: testimonianze orali, tramite incontri guidati con i testimoni diretti ex deportati; testimonianze documentarie, tramite visite guidate all'Archivio Storico, ove esse si conservano, tramite l'organizzazione di mostre a tema e mediante la redazione del “medialogo”; infine i luoghi, tramite le visite guidate agli ex campi di concentramento di Bolzano e Dachau. Si è reso necessario inserire nella struttura del progetto una serie di schede di tematiche storiche, documenti in copia, un “medialogo” ed un indirizzario.

Dopo la sua approvazione, l'assessore alla cultura del Comune di Bolzano ha presentato il progetto alla Sovrintendenza scolastica italiana ed alle Intendenze scolastiche tedesca e ladina, che hanno dimostrato interesse per l'iniziativa in favore della scuola e dei docenti in particolare. Nel corso di incontri programmati all'inizio di ciascun anno scolastico, il progetto è stato presentato ai docenti di storia delle scuole medie inferiori e superiori di Bolzano e della provincia; copia di esso è stata inviata pure alle presidenze ed a docenti personalmente interessati. La redazione, così come anche tutti i materiali didattici che accompagnano la proposta, sono stati predisposti sia in lingua italiana sia in lingua tedesca.

Finalità del Progetto didattico

Il progetto didattico *Conoscere e comunicare i Lager* è orientato alla conoscenza di una delle più tragiche esperienze dell'uomo. Pensato per gli studenti delle terze classi della scuola media inferiore e per gli studenti dell'ultimo anno della scuola media superiore di lingua italiana, di lingua tedesca e di lingua ladina della provincia di Bolzano, si sviluppa in molteplici interventi da attuare nell'arco dell'anno scolastico. Finalità del progetto didattico sono:

- il recupero della memoria storico-sociale;

- la conoscenza più approfondita di fatti storici relativi agli anni 1943-1945, con particolare attenzione alla deportazione civile (cioè politica e razziale) italiana;
- la conoscenza e la valorizzazione di segni e tracce del periodo in questione presenti sul territorio;
- la ricostruzione di una parte di storia locale attraverso l'attività di ricerca;
- la realizzazione di materiali comunicativi;
- l'impegno a non dimenticare e a non far dimenticare.

Nel corso del programma le scuole hanno realizzato, secondo proprie modalità di scelta, vari materiali di rielaborazione dei dati assunti dalle mostre a tema, dagli incontri, dalle visite guidate. Con tutto il materiale prodotto dalle scuole partecipanti, nel mese di maggio, alla fine di ciascun anno scolastico, l'Archivio Storico ha allestito una particolarissima mostra aperta alla cittadinanza.

Qualche dato numerico per concludere

Hanno preso parte alle varie fasi del progetto un totale di 31 scuole (38 classi) in tutta la provincia. A titolo di esempio: in 20 scuole sono stati svolti incontri guidati con ex deportati/e, 25 scuole hanno visitato le mostre a tema da noi organizzate, 11 scuole hanno preso parte alla visita guidata al *Lager* di Bolzano e al *Lager* di Dachau.

Tutta l'esperienza è stata pubblicata nel cofanetto *Conoscere e comunicare i Lager. Un'esperienza educativa*, formato da un testo con tutti i materiali cartacei prodotti per il progetto e da una cassetta VHS con tutte le fasi di sua realizzazione con numerose interviste agli studenti.

Il cofanetto è edito sia in italiano, sia in tedesco ed è gratuitamente a disposizione presso l'Archivio Storico della Città di Bolzano, via Portici 30, indirizzo e-mail archiviostorico@comune.bolzano.it.

MARINA POIAN

Il laboratorio in classe. “L’informazione mediata: caratteri, contenuti, effetti della comunicazione nel corso del primo conflitto mondiale”

“La storia può farci da guida o da maestra, ma non può essere usata come strumento. Coloro che la condannano come ‘irrilevante’ e che la vogliono rendere rilevante possono essere più pericolosi di coloro che la giudicano inutile.” Bernard Lewis sintetizzava così il suo intervento sulla *Natura della storia e compiti degli storici*¹.

Da oltre un decennio la didattica della storia è oggetto privilegiato di indagine² al fine di superare un’impostazione di insegnamento tradizionalista e nozionistico, che ha portato a fare della storia una delle discipline più odiate e meno apprese dagli studenti italiani. In particolare è fallito l’obiettivo relativo al legame esistente tra presente, passato e futuro, tanto importante per una generazione come quella attuale, in cui tutto è vissuto in una dimensione piatta di presente infinito³. “Storia – ricorda ancora Lewis – deriva da una parola greca che significa ‘imparare facendo domande’ ”⁴.

Da un dibattito scaturito in una classe quarta dell’Istituto Tecnico Industriale “Marconi” di Rovereto (TN), in seguito alla lettura delle pagine politiche di alcuni quotidiani, è nato il progetto *Propaganda e informazione mediata: caratteri, contenuti, effetti della comunicazione nel corso del primo conflitto mondiale*⁵. L’og-

¹ B. LEWIS, *Natura della storia e compito degli storici*, in «Nuova Storia Contemporanea», III (1999), 6, pp. 5-12.

² La bibliografia sull’argomento è ricchissima; qui vorrei ricordare: A. CASPANI - F. FOSCHI, *Il destino della storia nella scuola. L’insegnamento della storia nella prospettiva della riforma dei cicli*, in «Nuova Storia Contemporanea», IV (2000), 3, pp. 137-142; *La storia fra ricerca e didattica*, a cura di B. DE GERLONI, Milano, Angeli, 2003; gli esiti del progetto IPRASE *Costruire storia. Ricerca sui curricoli della scuola secondaria. Rapporto intermedio*, a cura di C. TAMANINI, Trento, Provincia Autonoma di Trento - IPRASE, 2003.

³ Il problema dell’insegnamento della storia non è solo italiano. In alcuni stati europei, come ad esempio l’Inghilterra, essa è diventata materia facoltativa; in altri se ne è potenziato il monte ore settimanale.

⁴ B. LEWIS, *Natura...* citata.

⁵ Il progetto è stato realizzato durante l’a. a. 2004-2005 dagli studenti della classe IV A , informatica, dell’Istituto Tecnico Industriale “Marconi” di Rovereto (TN).

getto della discussione si è incentrato sostanzialmente sulla veridicità delle informazioni proposte e sulla loro manipolazione, dal momento che, attraverso un confronto serrato tra gli articoli, si giungeva infine ad un contraddittorio che, paradossalmente, non portava alla certezza nemmeno del dato in sé.

È evidente che il giornalista politico può indossare vesti diverse: da quella dell'osservatore il più possibile neutrale, a quella dell'uomo profondamente coinvolto nel processo di cui si fa portavoce e interprete. A questo si devono aggiungere la complessità e l'articolazione del sistema delle fonti a cui si attinge, per portare al lettore la notizia⁶ (dalle cosiddette fonti ufficiali, ai contatti personali, all'acquisizione di documentazione).

Quanto lontana è l'informazione politica dall'informazione mirata e dalla propaganda politica? Quanto libero è il lettore e quanto è condotto per mano, in modo più o meno palese, nell'interpretazione degli avvenimenti? ⁷ E, infine, che cos'è e quando nasce la propaganda politica e ideologica e come è stata gestita nella storia del Novecento?

Ecco i quesiti che i ragazzi hanno posto. Si è pensato allora di cogliere l'occasione per elaborare una ricerca, in verità, tutt'altro che esaustiva rispetto a queste premesse, ma capace di coniugare le competenze proprie dello storico con le nuove tecnologie, su cui questi studenti delle scuole tecniche saranno chiamati a cimentarsi in futuro. Si è pertanto voluto progettare una piattaforma che simulasse un laboratorio virtuale per l'insegnamento e per l'apprendimento della storia, concentrando l'attenzione su di un periodo recente e di grande testimonianza ancor viva sul territorio. La circoscrizione cronologica alla Grande guerra è legata ad una serie di considerazioni: dall'interesse che da sempre i ragazzi dimostrano verso questo periodo, al fatto che il conflitto ha rappresentato un momento di forte rottura nella storia del Novecento⁸, infine per la massiccia capacità di incidere sull'intera collettività, che hanno avuto, proprio con la Grande guerra, la propaganda e l'informazione mediata⁹.

⁶ C. SORRENTINO, *Il giornalismo. Che cos'è e come funziona*, Roma, Carocci, 2002; *Millecinquecento lettori. Confessioni di un giornalista politico*, a cura di G. CRAINZ, Roma, Donzelli, 2004.

⁷ M. CACIOTTO, *All'ombra del potere. Strategie per il consenso e consulenti politici*, Firenze, Le Lettere, 2006.

⁸ E. J. HOBBSBAWN, *Il secolo breve*, Milano, Rizzoli, 2000; M. L. SALVADORI, *Il Novecento, un'introduzione*, Roma-Bari, Laterza, 2004; A. AUDOIN-ROUZEAU - A. BECKER, *La violenza, la crociata, il lutto*, Torino, Einaudi, 2002.

⁹ "I contorni definiti, netti, tra pubblico e privato diventano di più in più tenui, sfumati. Il privato tende ad essere pubblicizzato dall'irrompere sulla scena sociale delle grandi forze collettive. E proprio perciò è necessario rendere significativi comportamenti e atteggiamenti nati nel passato

Gli impegni di progetto tra gli allievi sono stati articolati secondo il piano di lavoro proposto, che si va qui di seguito ad illustrare nelle sue diverse fasi ed a collocare nel periodo scolastico¹⁰:

	novembre	dicembre	gennaio	febbraio	marzo	aprile	maggio	giugno
progettazione								
esame risorse								
divisioni responsabilità								
lezioni frontali								
assegnazione letture								
incontri con il Museo								
fasi delle attività								
verifiche intermedie								
verifica apprendimento								
validazione progetto								

La fase di progettazione ha visto definire, da un lato, la disponibilità di risorse strutturali e umane e la divisione delle responsabilità all'interno del gruppo di lavoro, dall'altra gli obiettivi specifici del progetto, coerenti con i macro obiettivi della politica dell'Istituto e, a cascata, della programmazione di Dipartimento, del Consiglio di Classe e dell'area culturale (prevista dalla scuola) in cui andava inserito. Non c'è dubbio che la ricca disponibilità di risorse umane e strutturali ne ha facilitato la realizzazione. L'attivazione in ogni classe di Internet, l'ampia disponibilità di *computer* portatili messi a disposizione dalla scuola ed anche di proprietà degli studenti, la presenza di proiettori portatili, hanno permesso, poi, di creare un laboratorio di storia direttamente in classe, eliminando i tempi di prenotazione dei laboratori informatici, l'u-

e fungibili nella sfera del privato. La propaganda diventa così il mezzo più adeguato per fornire significati, seppur apparenti, alle logiche delle azioni collettive, per mettere in rapporti di reciprocità spazi sociali distanti, per offrire e sfruttare relazioni e mediazioni. La prima guerra mondiale è il momento di affermazione massima di questa tendenza." Voce *Prodotti-Ricchezza*, Torino, Einaudi, 1980, pp. 275 e segg.

¹⁰ Nello specifico il monte ore si è così articolato: progettazione, analisi risorse, divisione responsabilità 6 ore, lezioni frontali 8 ore, incontri con il Museo della Guerra di Rovereto (+ analisi e selezione della documentazione + scheda archivistica) 40 ore; 12 ore di attività degli studenti in classe (a cui si devono aggiungere le ore di elaborazione personale nel corso delle vacanze di Pasqua e le ore che sono parte integrante dell'attività curricolare normale per quanto riguarda l'acquisizione di conoscenze, capacità e competenze per creare il sito); 7 ore di verifica complessiva (progetto, conoscenze e abilità acquisite).

so degli stessi, gli eventuali cambi di orario e lo spostamento delle classi da una sede all'altra.

Gli studenti sono stati coinvolti fin da questa fase attraverso una serie di riunioni collegiali, in cui si sono definiti i gruppi di lavoro e sono stati assegnati gli incarichi di responsabilità all'interno del singolo gruppo, con la relativa definizione dei compiti conseguenti. È stato molto importante perché ha reso i ragazzi protagonisti, dando vita ad uno *staff* di lavoro in cui le competenze dell'uno incontravano le competenze dell'altro, un fatto che li ha abituati a tenere sotto controllo i processi di realizzazione del progetto, a rispettarne i tempi, a prendere decisioni (e quindi a modificare/migliorare le condizioni in corso d'opera), sulla base dei dati di fatto registrati attraverso la valutazione, l'autovalutazione ed il confronto con gli altri gruppi. Quest'ultimo punto ha visto il concretizzarsi di un obiettivo formativo importantissimo, che è consistito nel far perdere alla valutazione il valore di giudizio morale, per trasformarla in uno strumento circoscritto da parametri, entro i quali si può definire accettabile il risultato della propria prestazione e rispetto al quale è possibile, individuate le cause di un insuccesso o di un successo, operare il miglioramento. Sono state concepite cinque aree di lavoro: la progettazione del laboratorio di storia virtuale, la conoscenza degli "uffici di propaganda", la propaganda e l'informazione mirata diretta al fronte interno, la propaganda volta al recupero di denaro per finanziare la guerra e sostenere i soldati, l'informazione mirata verso i bambini e i ragazzi.

Per quanto riguarda la parte relativa alla storia, si è quindi proceduto con una serie di lezioni frontali, che mettessero gli studenti in grado di confrontarsi con la documentazione su cui avrebbero poi lavorato. Si è anticipato in questo modo una parte del programma di quinta, relativo al primo conflitto mondiale. Ciò non ha creato problemi, perché punti di partenza sono stati i concetti di nazione, moti nazionali e nazionalismo, che costituiscono il cuore del programma di quarta, sviluppati attraverso l'analisi delle idee che generano l'avvenimento e non attraverso la conoscenza nozionistica degli eventi. Sono state quindi assegnate delle letture mirate per le vacanze di Natale.

Per quanto concerne i concetti base relativi all'informazione, ricordo che la classe da ben due anni era già inserita nel progetto il *Quotidiano in Classe*.

Sicuramente la fase più delicata del lavoro è stata la selezione delle fonti documentali da sottoporre agli studenti. In essa, fondamentale è stata la collaborazione con la sezione didattica del Museo Storico Italiano della Guerra di Rovereto. Insieme si è compiuta una prima identificazione con selezione dei fondi e, successivamente, si sono valutati e scelti i documenti ritenuti più significativi, da sottoporre agli studenti. Tra di essi:

- norme generali dell'Ufficio propaganda e documenti emessi dallo stesso;
- manifesti del prestito, cartoline¹¹, volantini, notiziari della Bocconi;
- giornali di "trincea";
- relazioni e notiziari per gli insegnanti;
- il «Corriere dei Piccoli».

Ne è nata una scheda di archiviazione dei documenti ed anche dei manifesti e delle cartoline, che teneva conto delle loro specificità e che si va ora a proporre nei termini seguenti, rimessa all'analisi ed alla definizione sintetica degli studenti medesimi:

<i>Scheda archivistica documenti</i>	<i>Scheda archivistica manifesti e cartoline</i>
Luogo: Rovereto	Luogo: Rovereto
Denominazione: Archivio Museo Storico Italiano della Guerra	Denominazione: Archivio Museo Storico Italiano della Guerra
Fondo:	Fondo:
Sezione:	Sezione:
Documento:	Tipo di fonte:
Data topica e cronica del documento:	Caratteri estrinseci:
Data di protocollo del documento:	❖ Formato:
Stato di conservazione:	❖ Autore immagine:
Regesto:	❖ Emittente:
Note:	❖ Anno:
	Breve descrizione:

¹¹ Come scrive Enrico Sturani, non tutte le cartoline di guerra sono cartoline di propaganda: "Un secondo luogo comune relativo in particolare alle cartoline di guerra pretende che queste siano tutte cartoline di propaganda. Esso dipende da un'informazione sbagliata: poiché le cartoline di propaganda riproducono i manifesti di propaganda, ci si è basati su quanto già scritto in proposito. Ma, così facendo, si cade non in uno ma in due errori: anzitutto, se è vero che i manifesti di guerra sono tutti manifesti di propaganda, in quanto emanati da organi ufficiali, le cartoline di guerra, viceversa, sono largamente editate anche da privati per soddisfare i gusti del pubblico. Inoltre, per quanto concerne la propaganda, occorre ricordare che mentre i manifesti affissi per strada svolgevano effettivamente la loro funzione, in quanto erano visti da tutti, le cartoline di propaganda di solito non erano usate per essere spedite; esse erano piuttosto conservate per collezione, secondo un uso assai in voga già nel primo '900". Vedi E. STURANI, *La donna del soldato*, in *La donna del soldato. L'immagine della donna nella cartolina italiana*, Rovereto, Museo Storico Italiano della Guerra, 2005, p. 15.

Essi si sono così confrontati con la complessità del lavoro di ricerca: studio generale dell'argomento, focalizzazione dell'oggetto della ricerca, costruzione di una bibliografia, approccio alle fonti attraverso un'analisi sistematica della documentazione, lettura critica delle fonti e, infine, stesura dell'elaborato. Contemporaneamente è stato definito anche il progetto per la creazione dell'aula virtuale. Si è partiti dal presupposto che Internet per gli studenti di oggi possa rappresentare un ambiente accogliente per lo studio e, nello stesso tempo, una risorsa illimitata per l'acquisizione delle conoscenze¹². Grazie al confronto tra *world wide web*, libri di testo adottati, materiale proposto dagli insegnanti e dagli studenti è possibile, infatti, avviare un processo di critica costruttiva rispetto alle conoscenze acquisite e da acquisire.

Non è pensabile per la scuola di oggi prescindere dalla multimedialità, intesa da un lato come interazione di fonti e canali di comunicazione collettiva – diversi tra loro – che dialogano all'interno della scuola, e, dall'altro, come moltiplicazione di mezzi e di intelligenze per l'arricchimento di tutti i soggetti interessati al duplice processo apprendimento/insegnamento. Lo spazio virtuale è stato concepito come un archivio infinito di informazioni (portale) organizzate e accessibili a diversi livelli di utenza, con uno spazio di scambio sincrono delle informazioni (*chat*) e con uno spazio dedicato allo scambio asincrono delle stesse (*forum*).

L'idea di base maturata con il professor Agostini ha voluto che tutto il materiale sviluppato dagli studenti fosse condiviso in rete e che tutti gli utenti registrati nel sito (con relativa assegnazione di *login* e *password*) potessero approfondire i contenuti, discutere sulle relative problematiche proposte e prendere spunto per trattare nuovi argomenti. È evidente che questo aiuta la maturazione del ragazzo, spingendolo a valutare il materiale inserito e ad accertarne la validità nei contenuti, non banali, espressi attraverso forma e sintassi corrette. Gli studenti che hanno operato nella realizzazione del sito hanno pensato di dividere i compagni di classe in gruppi dedicati, al fine di poter svolgere i compiti di gestione in maniera trasversale, nominando per ogni gruppo un responsabile con il compito di assegnare ad ogni elemento un preciso compito. Essi han-

¹² Pregio e limite nello stesso tempo, dal momento che quanto si trova in rete non è filtrato né mediato, per cui si può trovare tutto ed il contrario di tutto. A tal proposito sarebbe auspicabile una formazione per gli insegnanti circa l'utilizzo della rete e la conoscenza e l'attendibilità dei portali relativi alle singole discipline. Per quanto riguarda lo specifico dei lavori di storia, moltissimi docenti non sono a conoscenza dei siti dei singoli archivi e del materiale, anche già predisposto, che viene messo a disposizione per operare in direzione di una didattica della storia innovativa.

no previsto inoltre la creazione di una commissione con lo scopo di filtrare gli allegati inviati da altri utenti. Nello stesso tempo è stato realizzato anche un archivio digitale attraverso la creazione e la gestione di una banca dati della documentazione analizzata, mediante l'inserimento dei dati ricavati dalla scheda cartacea di archiviazione con *link* al documento stesso.

Si riporta qui di seguito una breve sintesi dei risultati della ricerca effettuata dai ragazzi.

Gli studenti sono partiti dal concetto di propaganda, di cui peraltro non esiste una definizione univoca¹³, aderendo alle posizioni di coloro che circoscrivono la propaganda a quell'insieme di attività che sono volte a informare le masse secondo fini e scopi prestabiliti e, quindi, a manipolare l'informazione. Per questa via fini e scopi si identificano con la tesi medesima, insita nell'informazione. Per questo motivo si può affermare che la propaganda tende a informare l'opinione pubblica per ottenere determinate reazioni e comportamenti dai gruppi cui si rivolge. A seconda del destinatario, l'emittente ha la necessità di modificare il messaggio per adeguarlo, da un lato, al continuo evolversi degli eventi, dall'altro, ad un pubblico dinamico.

La propaganda in sé non tende a plasmare coscienze, ma ad ottenere comportamenti attraverso la formazione delle opinioni ed esige, per sua natura, effetti immediati. In casi particolari l'azione persuasiva si spinge anche oltre, fino a diventare aggressiva, al fine di mutare il più rapidamente possibile attitudini che sono collettive e avere, in questo modo, il controllo su uno o più gruppi sociali, quando non su tutta la società. È il caso di situazioni specifiche come è stata, per l'appunto, l'acquisizione del consenso dell'opinione pubblica alla Grande guerra.

Tra la fine del 1914 e i primi mesi dell'anno successivo aumentarono, in Italia, le pressioni per l'entrata in guerra¹⁴. Da un lato i settori finanziari e lega-

¹³ J. ELLUL, *Storia della propaganda*, Napoli, Edizioni scientifiche italiane, 1983.

¹⁴ La bibliografia sulla Grande Guerra è vastissima. In questa e nelle note successive sono stati riportati i libri letti (in parte o integralmente) dai ragazzi per procedere nel loro lavoro. Per la prima guerra mondiale sono stati proposti integralmente o in parte i seguenti testi: A. GIBELLI, *La grande guerra degli italiani: 1915-1918*, Milano, Sansoni, 2001; M. ISNENGHI, *Le guerre degli Italiani. Parole, immagini, ricordi 1848-1945*, Milano, Mondadori, 1989; P. FUSSEL, *La grande guerra e la memoria moderna*, Bologna, Il Mulino, 2000; brani tratti da R. MUSIL, *La guerra parallela*, Rovereto (TN), Nicolodi, 2003; F. MINNITI, *Il Piave*, Bologna, Il Mulino, 2000, pp. 117-125; M. ISNENGHI - G. ROCHAT, *La Grande Guerra 1914-1918*, Firenze, La Nuova Italia, 2000; Brani tratti da M. BLOCH, *La guerra e le false notizie : ricordi (1914-1915) e riflessioni (1921)*, Roma, Donzelli, 2004.

ti all'industria pesante, dall'altro intellettuali¹⁵ e nazionalisti si attivarono sulla stampa, nelle scuole, nelle università e nelle piazze per propagandare l'idea del conflitto. Si trattò soprattutto di passare informazioni mirate, affinché la maggior parte delle persone divenisse favorevole all'entrata in guerra del Paese.

La logica pedagogica¹⁶ che sottendeva il progetto aveva come obiettivo quello di convincere i fruitori dell'informazione della assoluta necessità del conflitto. Si trattava di un processo non ancora sistematico che, pur calato dall'alto, cercava un rapporto di condivisione con il pubblico, evidenziando, attraverso la prospettiva della grandezza dell'Italia nel contesto internazionale, la soddisfazione di bisogni, desideri e aspirazioni della gente. Il prolungarsi della guerra, con le conseguenti difficoltà di carattere economico e sociale, indusse il governo a sistematizzare l'azione propagandistica. All'inizio, secondo Luigi Gatti¹⁷, gli interventi del governo per sostenere e quindi promuovere la giustificazione di un conflitto, che stava mostrando un volto nettamente diverso da quelle che erano state le previsioni, non videro un'azione comune e articolata. Solo con il governo Boselli¹⁸ furono costituiti due ministeri senza portafoglio.

¹⁵ Sono stati presi in considerazione i seguenti documenti G. D'ANNUNZIO, *Per la più grande Italia, orazioni e messaggi*, Milano, Treves, 1920; B. MUSSOLINI, *Discorso di Parma 13 dicembre 1914*, disponibile all'indirizzo <http://www.dittatori.it/discorso13dicembre1914.htm>; stralci di testi futuristi. Scriveva nel 1915 Filippo Tommaso Marinetti: "La guerra attuale è il più bel poema futurista apparso finora: il futurismo segnò appunto l'irrompere della guerra nell'arte (...). Il futurismo fu la militarizzazione degli artisti novatori. Oggi noi assistiamo ad una immensa esposizione futurista di quadri dinamici ed aggressivi, nella quale vogliamo presto entrare ed esporci". GIOACCHINO VOLPE articoli tratti da «L'azione». Si vuole qui ricordare che Gioacchino Volpe fece parte insieme a Prezolini dell'*Ufficio storiografico della mobilitazione* nato nel 1916 con lo scopo di redigere una storia politica, sociale e materiale del conflitto in corso. Per saperne di più sull'argomento cfr. E. DI RIENZO, *Volpe, Prezolini, Croce e l'Ufficio storiografico della mobilitazione*, in «Nuova Storia Contemporanea», X (2006), 2, pp. 133-144; ID., *Storia d'Italia e identità nazionale. Dalla Grande Guerra alla Repubblica*, Firenze, Le Lettere, 2006. Gli studenti hanno inoltre lavorato su cartoline e manifesti del Fondo Cartoline del Museo Storico Italiano della Guerra, che hanno accompagnato, da un lato, il dibattito interventisti-neutralisti, dall'altro la posizione verso i futuri nemici esterni.

¹⁶ La funzione pedagogica, a differenza di quella informativa, tende ad influenzare il mutamento di opinione.

¹⁷ G. GATTI, *Dopo Caporetto. Gli ufficiali P nella grande guerra: propaganda, assistenza, vigilanza*, Gorizia, Libreria editrice Goriziana, 2000.

¹⁸ Paolo Boselli nacque a Savona nel 1838 morì a Roma nel 1932. Docente universitario, entrò in politica nel 1870. Occupò diversi incarichi importanti: fu ministro dell'Istruzione, delle Finanze e dell'Agricoltura. Nel dibattito che sottese l'entrata in guerra dell'Italia si schierò dalla parte interventista. Dopo la guerra aderì al fascismo condividendone soprattutto la lotta contro la sinistra e sostenendo i Patti Lateranensi.

glio, uno per la propaganda e l'altro per l'assistenza civile, affidato quest'ultimo a Ubaldo Comandini¹⁹.

Era chiaro che la crescente differenziazione sociale, che era andata di pari passo con i processi di industrializzazione e di istruzione²⁰, imponeva modelli di condizionamento diversificati, linguaggi distinti in grado di condizionare fasce mirate di popolazione, così come era evidente lo sforzo di gerarchizzare le priorità degli argomenti addotti. Vennero, pertanto, individuati gruppi di fruitori differenziati secondo parametri prestabiliti e strumenti idonei alla diffusione di un messaggio che diventava, con il trascorrere dei mesi, sempre più "coercitivo" per le coscienze, spostando in questo modo, come scrive Nicola della Volpe, l'asse dalla semplice informazione verso la consapevole volontà di influenzare i comportamenti, al fine di controllare più agevolmente le persone.

Il linguaggio divenne via via più retorico nel tentativo di evidenziare che ciò che rappresentava un'eccezionalità poteva diventare normalità nel momento in cui le difese del Paese si fossero allentate. L'uso frequente di immagini tendeva a riepilogare il messaggio, facendolo infine diventare ciò che effettivamente una persona sapeva dell'accadimento in sé. L'informazione selezionata, costruita progressivamente e contestualizzata, era volta a suscitare l'interesse e l'emozionabilità del destinatario, uomo, donna o bambino che fosse, come ben hanno rilevato gli studenti nel loro lavoro di analisi delle cartoline e dei manifesti²¹. A titolo puramente esemplificativo, basti ricordare alcune cartoline che mostravano la violenza brutale dei tedeschi promessa in sorte a donne e bambini, qualora l'Italia e il popolo italiano si fossero arresi (stupri, violenze, mutilazioni e morte erano i temi più frequenti).

Questo sforzo di interpretare il clima sociale, al fine di promuovere una li-

¹⁹ Ubaldo Comandini nacque a Cesena nel 1869 e morì a Roma nel 1925. Membro del partito repubblicano, ebbe importanti incarichi politici sia come consigliere, sia come assessore comunale e provinciale. Si occupò molto di scuola e di lui restano alcune pubblicazioni sulla crisi della scuola all'inizio del Novecento.

²⁰ Cfr. G. CAROCCI, *L'età dell'imperialismo: 1870-1914*, Bologna, Il Mulino, 1989; R. F. BETTS, *L'alba illusoria: l'imperialismo europeo nell'Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 2008; *L'Italia nell'età dell'imperialismo*, in *Storia d'Italia*, IV, Torino, Einaudi, 1976, pp. 1830 e segg.

²¹ Oltre alle cartoline e ai manifesti tratti dal *Fondo Cartoline* e dal *Fondo Manifesti* del Museo Storico Italiano della Guerra, gli studenti hanno lavorato su fonti editate come il catalogo *La donna del soldato: l'immagine della donna nella cartolina italiana*, Rovereto (TN), Museo Storico Italiano della Guerra, 2005; A. VENTRONE, *Il nemico interno. Immagini e simboli della lotta politica nell'Italia del '900*, Roma, Donzelli, 2005; *L'arma della persuasione, parole ed immagini di propaganda nella Grande Guerra*, a cura di M. M. DAN - D. PORCEDDA, Gorizia, Provincia di Gorizia, 1991.

nea di opinione pubblica, vide dunque la politica italiana protagonista in diversi settori, compreso quello della scuola²². La popolazione fu coinvolta anche economicamente per sostenere il conflitto, attraverso una massiccia pubblicità volta alla sottoscrizione dei prestiti di guerra. Le armi privilegiate furono ancora una volta le cartoline e i manifesti, che raggiunsero capillarmente l'intera Penisola, ottenendo un risultato oltre le aspettative²³. In questi stessi mesi si rafforzò una tendenza, che era già presente negli anni immediatamente antecedenti al conflitto: trasmettere, attraverso la stampa, ai bambini e ai ragazzi i valori di patria e di nazione e di guerra come nobile e indispensabile strumento di affermazione e di difesa degli stessi, fino all'esaltazione²⁴.

²² I ragazzi sono giunti a questa conclusione leggendo alcuni testi tratti dai notiziari degli insegnanti, dove si indicavano le linee guida per parlare in classe del conflitto e trasmettere messaggi sia agli studenti, sia alle famiglie. Emerge anche da questi testi l'importanza riservata alla storia e alla scelta dei brani di letteratura da proporre in classe. Storia e letteratura (si pensi alle pagine del libro *Cuore* dedicate alla piccola vedetta lombarda) erano due discipline che supportavano con forza l'azione di propaganda del governo. Gli insegnanti inoltre, sempre come si evince anche da altra documentazione a disposizione degli studenti, coinvolgevano le classi rendendole protagoniste dell'avvenimento epocale, organizzando le raccolte di indumenti, o di bende, o di cose che potevano servire ai soldati al fronte. Spesso venivano dedicate ore alla lavorazione della maglia per produrre in particolare sciarpe e calze. La guerra non si combatteva solo al fronte ma anche in queste retrovie.

²³ Il gruppo di lavoro di quest'area ha operato cercando di ricostruire attraverso fonti bibliografiche la situazione economica dell'Italia prima della guerra e, successivamente, quella dell'Italia in guerra ponendo in evidenza i cambiamenti non solo legati alla riconversione industriale (a tal proposito hanno utilizzato in particolare documenti editi relativi alla FIAT), ma anche alla mentalità (come ad esempio l'aumento dell'occupazione femminile) e al ruolo diverso che lo Stato si è trovato ad assumere nell'ambito economico in una situazione di eccezionalità, come la guerra. In questo contesto è stata inserita l'analisi delle cartoline e dei manifesti relativi alla sottoscrizione dei prestiti di guerra. Va rilevato che molte di queste cartoline sono state disegnate da famosi illustratori e artisti dell'epoca. Soffermarsi su questo aspetto (gli artisti e la propaganda di guerra) potrebbe essere un interessante spunto di ricerca per i licei artistici. Cfr. V. CASTRONOVO, *Storia economica d'Italia*, Torino, Einaudi, 2006; G. TONIOLO, *La banca d'Italia e l'economia di guerra 1914-1919*, Milano, Laterza, 1989; N. CREPAX, *Storia dell'industria in Italia. Uomini, imprese, prodotti*, Bologna, Il Mulino, 2002.

²⁴ In questo gruppo di lavoro, particolare interesse ha suscitato la lettura di alcune pagine del «Corriere dei Piccoli» tratte dall'emeroteca del Museo Storico Italiano della Guerra di Rovereto. In esse veniva proposta la storia a puntate di un piccolo bambino, vestito da alpino, contento che il papà fosse in guerra a combattere contro il nemico, orgoglioso di una sua possibile morte sui campi di battaglia. Il «Corriere dei Piccoli» vide la luce nel dicembre del 1908 come inserto del «Corriere della Sera». I bambini e i ragazzi (proposti sempre come adulti in miniatura) potevano essere autori di gesta eroiche e tutta la letteratura infantile e giovanile dell'epoca andava in questa direzione. Sull'argomento si confronti l'interessante testo di A. GIBELLI, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

Nel 1917 Comandini divenne anche presidente delle Opere Federate di Assistenza e Propaganda nazionale. Si trattava di un organismo che raggruppava la maggior parte delle associazioni private che erano nate, a partire dal 1915, per educare le masse agli ideali nazionali e per sostenere la popolazione in difficoltà in seguito alla mobilitazione. Grazie all'azione degli 80 segretariati provinciali e dei 4500 commissariati, Comandini poté iniziare un'azione efficace ed efficiente allo stesso tempo, per l'assistenza e la propaganda patriottica sulla popolazione civile. Essa si articolò utilizzando strumenti e tecniche che erano a disposizione: dalle cartoline illustrate ai manifesti, dai volantini propagandistici ai pezzi per il Teatro del Popolo²⁵.

Come emerge dai documenti analizzati, vennero individuati e identificati gli eventi che avrebbero suscitato maggior interesse e spinto tutti i soggetti coinvolti, l'opinione pubblica e i soldati al fronte a continuare la guerra. Essi stessi divennero protagonisti degli accadimenti di cronaca, veri, presunti o ipotizzabili che fossero, e nello stesso tempo portatori esemplificativi dei valori in cui la nazione si identificava. La prossimità sia territoriale, sia psicologica che culturale a quanto si temeva potesse accadere si rifletteva nel vissuto quotidiano e aveva lo scopo di determinare in modo rapido la modificazione dell'atteggiamento di rinuncia, disfattismo e stanchezza che si palesava sia sul fronte interno che su quello esterno. La ricerca di questa, che potremmo chiamare "complicità", si basava sulla facile riconoscibilità del destinatario del messaggio con il protagonista del messaggio informativo stesso e sul senso di appartenenza ad un gruppo, che condivideva analoga sorte.

I destinatari del nuovo messaggio propagandistico, come è emerso dalla ricerca effettuata dai ragazzi, abbracciavano *tout court* le fasce della popolazione, le donne e i bambini rimasti a casa, gli uomini che combattevano al fronte su entrambi gli schieramenti, gli uomini che non erano partiti soldato. Oggetto della propaganda era il nemico, che come è stato possibile ben evidenziare dalla documentazione, pubblicata e non, messa a disposizione dal Museo Storico Italiano della Guerra di Rovereto, era sia interno (su un piano ideologico, il socialista, su quello più lato, il pacifista che finisce con l'identificarsi con il disfattista) che esterno, in particolare identificato con il tedesco. Denunciare le fonti del male mostrava implicitamente anche la sua soluzione.

Leonardo Riato sottolinea come "nel conflitto moderno, l'esperienza col-

²⁵ G. GATTI, *Dopo Caporetto...* citata.

lettiva della guerra si scontrava con l'individualità dell'esperienza umana"²⁶. E di questi due parametri la propaganda al fronte doveva tener conto per garantire la propria efficacia. Si doveva da un lato far leva sul senso di appartenenza ad un esercito²⁷ che difendeva principi e valori propri di una nazione, dall'altra sul senso di responsabilità dell'individuo rispetto alla propria condizione personale di padre, marito e figlio. La propaganda al fronte doveva contrastare le defezioni, la scarsa motivazione, le esasperate condizioni psicologiche a cui si sommarono con prepotenza i disagi della guerra di trincea²⁸.

Il soldato-eroe divenne il nuovo modello di riferimento. Si recuperava da un lato la lunga tradizione classica dell'eroe *kalòs kai agathòs* nella sua giovinezza inviolata (la morte ha funzione eternizzante della giovinezza), in cui si coniugavano i valori classici della patria, Dio e famiglia con quelli della cultura cristiana, generosità, sacrificio e altruismo; dall'altra si proponeva un eroe figlio della gente comune, il cui nome si perdeva nell'identità con la patria e la nazione. Era nello stesso tempo unico e irripetibile, ma anche anonimo e ignoto. Per contro, il soldato nemico rivestiva i canoni della bestialità e della brutalità. Egli rappresentava l'incarnazione del male e veniva proposto sia all'opinione pubblica, sia ai soldati al fronte, secondo *cliché* tradizionali, che ne evidenziavano alcuni tratti²⁹. Nella figurazione del milite tedesco e nella verbosità dei numerosi documenti propagandistici venivano regolarmente mescolati dati reali e dati fittizi, su cui trionfava lo stereotipo del tedesco cattivo. Sia le immagini che le parole utilizzate erano crude e soprattutto scabre, quasi parole e immagini nude, che volevano mostrare la realtà disvelata e quindi non discutibile, privata dei "ma" e dei "se". Il linguaggio rasentava spesso la brutalità e

²⁶ L. RIATO, *La grande guerra e la fuga nell'inconscio. L'esperienza del conflitto moderno sull'individuo (1914-1918)*, in «Nuova Storia Contemporanea», XI (2007), 3, p. 141. Sullo stesso argomento si confrontino anche i testi di A. GIBELLI, *L'officina della guerra. La Grande Guerra e la trasformazione del mondo mentale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998; ID., *La grande guerra degli italiani 1915-1918*, Milano, Sansoni, 1998.

²⁷ Si vuole qui ricordare che è stata la prima volta di un esercito collettivo formato soprattutto da contadini provenienti da tutte le parti di Italia, uomini per la maggior parte dei quali l'esperienza del fronte è stata la prima occasione di lasciare l'esigua dimensione spaziale della propria terra d'origine.

²⁸ Oltre alle testimonianze dirette in diari e lettere di cui esiste un'ampia pubblicazione, si confronti anche il testo di B. BIANCHI, *La follia e la fuga. Nevrosi di guerra, diserzione e disobbedienza nell'esercito italiano*, Roma, Bulzoni, 2001; *1914-1918 Scampare la guerra. Renitenza, autolesionismo, comportamenti individuali e collettivi di fuga e la giustizia militare nella Grande Guerra*, a cura di L. FABI, Ronchi dei Legionari (GO), Centro culturale pubblico polivalente del Monfalconese, 1994.

²⁹ MUSEO STORICO ITALIANO DELLA GUERRA DI ROVERETO, *Fondo cartoline*.

confluiva nell'esaltazione della violenza e nell'incitamento all'odio. Il soldato nemico era figlio di un popolo privo di morale e attaccato al denaro ed erano questi i motivi che lo avevano spinto ad una guerra che condannava il soldato e la sua famiglia a vivere un'esperienza così terribile e dolorosa. Per questo l'aspetto era quello di esseri mostruosi, infidi e ripugnanti.

D'altro canto, come sottolinea Angelo Ventrone, fin da epoca antica si era assistito al processo di demonizzazione del nemico, infatti "... il legame tra elemento mostruoso ed elemento fisico diventa essenziale: la bruttezza o la deformità fisica (...) servono a descrivere i segni di una più profonda e sostanziale bruttura morale e l'enfatizzazione dei misfatti del nemico e della sua irriducibile diversità hanno l'obiettivo di accrescere l'odio nei suoi confronti e di legittimare i sacrifici che il conflitto richiede"³⁰.

Le conseguenze della guerra sulla popolazione civile arrivavano ai soldati al fronte attraverso le lettere, per altro fortemente censurate³¹, dei familiari, attraverso i bollettini di guerra sempre ottimistici sugli esiti del conflitto e le rare copie di giornali che circolavano soprattutto in seconda linea (tra tutti privilegiato era il «Corriere della Sera»).

Un'ulteriore svolta si ebbe con la disfatta di Caporetto³²: da quel momento la propaganda e l'informazione mirata al fronte divennero sistematiche. Vennero infatti istituiti gli "uffici P" (propaganda), nati per la vigilanza, l'assistenza e la propaganda nell'esercito. Al semplice dato di fatto, secondo il quale la guerra combattuta nelle trincee e nel fango avrebbe avuto successo solo se accompagnata da un'altra guerra, condotta con la forza della persuasione e finalizzata a convincere i soldati, i cittadini e la società tutta a partecipare al conflitto, seguì un'azione governativa programmatica. Per motivare la resistenza dei soldati alla fatica e all'orrore, oltre all'istituzione degli "uffici P", si formarono ufficiali nel ruolo di conferenzieri, vennero diffusi volantini, cartoline di propaganda, giornali di trincea e manifesti. La campagna propagandistica doveva essere costituita da messaggi semplici e diretti, a causa del basso grado di istruzione dei soldati coinvolti al fronte³³.

³⁰ A. VENTRONE, *Il nemico interno. Immagini e simboli della lotta politica del Novecento*, Roma, Donzelli, 2005, p. 4.

³¹ Gli studenti hanno potuto evidenziare anche lo stretto legame esistente tra l'azione di propaganda e l'attività di censura. Basti pensare la dipendenza degli uffici di censura al fronte dalla sezione centrale Propaganda.

³² C. PAVAN, *Caporetto: storia, testimonianze, itinerari*, Treviso, Camillo Pavan Editore, 1997.

³³ G. GATTI, *Dopo Caporetto...* cit., p. 32; cfr. anche V. TAROLLI, *Spionaggio e propaganda. Il ruolo del servizio informazioni dell'esercito nella guerra 1915/1918*, Chiari (BS), Nordpress, 2001.

Lo scopo del servizio informazioni in generale era stato quello di raccogliere sollecitamente tutte le notizie riguardanti la situazione e le intenzioni del nemico, vagliarle, coordinarle e diramarle a tutti gli enti interessati. Dai documenti analizzati dai ragazzi³⁴ emerge che era suddiviso in due sezioni: la prima si occupava delle grandi retrovie nemiche e proprie, svolgendo quindi il suo lavoro sia all'estero che in Italia sul fronte interno; la seconda si occupava della zona di contatto degli eserciti belligeranti, svolgendo la sua azione sul fronte di guerra e nelle sue immediate retrovie (nemiche e proprie).

Il capo del servizio informazioni presiedeva il lavoro della prima sezione, denominata "Servizio Informazioni"; presiedeva quello della seconda, denominata "Servizio informazioni sul nemico presso le truppe operanti" (abbreviato in Servizio I.T.O.), il capo dell'ufficio situazione del comando supremo. Dipendevano dal Servizio I.T.O. presso il comando supremo tutti gli organi di informazione al fronte ed era assolutamente vietato creare qualsiasi altro organo d'informazioni all'infuori dei precedenti senza l'autorizzazione del comando supremo. Così come dalla sezione P (propaganda) di questo ufficio dipendevano tutte le sottosezioni P presenti sul territorio. Sempre dai documenti analizzati si rileva che le principali fonti di informazione su cui poi veniva costruito e manipolato sia il messaggio informativo sia quello propagandistico, era costituito principalmente da: interrogatori di prigionieri e disertori nemici; esame dei documenti e delle corrispondenze tolti al nemico; intercettazioni telefoniche; ricognizioni aeree ed esame delle fotografie; osservazioni dirette da osservatori a terra e da palloni; informatori.

In base alla documentazione vista, gli interrogatori di prigionieri e disertori nemici costituivano la fonte più preziosa di informazioni. Tranne i casi di eccezionale urgenza, i prigionieri venivano interrogati esclusivamente da ufficiali del Servizio e ciò per evitare che le informazioni finissero nelle mani di persone definite "poco competenti" incapaci cioè di interpretarle "correttamente". Gli interrogatori venivano eseguiti generalmente subito dopo la cattura.

Tutti i documenti trovati addosso ai prigionieri o ai disertori erano immediatamente sequestrati dai comandi delle truppe in linea, i quali li dovevano inviare ai centri di raccolta informazioni. Nessun documento doveva essere lascia-

³⁴ Gli studenti che hanno lavorato in quest'area hanno utilizzato la seguente documentazione conservata presso il Museo Storico Italiano della Guerra di Rovereto: *Norme generali dell'ufficio P; Testi tratti da giornali di trincea*; G. SALVEMINI, *Schemi di conferenze ai giovani ufficiali subalterni e di conversazione con i soldati*, s.l., s.e., 1918.

to in possesso dei catturati, né poteva essere trattenuto dai comandi intermedi, a meno che ciò fosse giustificato da motivi di eccezionale interesse. I centri di raccolta, ricevuto il pacco dei documenti sequestrati, lo trasmettevano integralmente all'ufficio informazioni di armata, il quale procedeva all'esame minuzioso dei documenti stessi ricavandone tutte le notizie possibili. Gli studenti hanno quindi analizzato come avveniva la comunicazione delle informazioni ricavate secondo le modalità sopracitate, ricostruendo il percorso che l'informazione avrebbe dovuto compiere dal momento in cui veniva appresa per la prima volta, fino alla sua restituzione. I verbali degli interrogatori venivano trasmessi all'ufficio informazione d'armata e da qui raggiungevano il comando supremo. Tutte le notizie dovevano arrivare entro le 24 ore dalla loro acquisizione, le più importanti venivano inviate telegraficamente o telefonicamente.

Tutte le altre informazioni venivano vagliate e selezionate prima di essere trasmesse alle autorità competenti, tutta la documentazione era accompagnata da brevi cenni riguardanti il nemico. Essa costituiva la base da cui trarre le notizie, che venivano pubblicate giornalmente sul *Il sommario delle notizie militari* diramato a tutte le autorità interessate. Ogni ufficio informazioni era costituito, in base alle esigenze, da un capo ufficio, un apparato con precise competenze per l'interrogatorio dei prigionieri e per la traduzione dei loro documenti, una sezione intercettazioni telefoniche, una sezione osservazione da aeroplano, da osservatori terra e da palloni, una sezione studi e comunicazioni. Un centro di raccolta informazioni si componeva generalmente soltanto di un ufficiale capo, supportato da un certo numero di graduati e soldati scelti in base alle capacità personali (in particolare conoscenze delle lingue e del terreno dove era dislocata l'armata).

Ma chi era il soldato a cui si restituivano informazioni mediate e su cui si agiva con una mirata azione di propaganda e quali erano le carte da giocare per ottenere i risultati sperati?

Dall'esame del testo di Gaetano Salvemini, *Schemi di conferenze ai giovani ufficiali subalterni e di conversazione con i soldati*³⁵, i ragazzi hanno ricavato che le istituzioni parlavano al soldato della gloria e dell'onore che si aveva morendo e soffrendo per la Patria³⁶. Il soldato nella maggioranza dei casi, scri-

³⁵ G. SALVEMINI, *Schemi di conferenze ... citata*; G. VOLPE, *Psicologia del fante nella Grande Guerra*, in «Nuova Storia Contemporanea», II (1998), 6, pp. 117-122.

³⁶ Veniva ricalcato il principio latino del "Dulce et decorum est pro patria mori!" formulato dal poeta latino Orazio nelle *Odi*. Questo stesso pensiero, ma con significato opposto viene espresso anche in una delle più belle poesie sulla Grande guerra così intitolata, scritta nel 1917 dal poeta inglese

ve Salvemini, non sapeva nulla né di storia né di geografia. Si era occupato in tutta la sua vita della famiglia, del lavoro e dei suoi affari. Al soldato non mancava l'amor patrio e l'amor della gloria, ma questi sentimenti venivano interpretati, sempre secondo Salvemini, in maniera "fermale", duravano cioè solo il periodo della ferma dal momento che non facevano parte della cultura dei giovani contadini³⁷. Per questo motivo bisognava far leva sui suoi sentimenti familiari e culturali, trasformando la guerra in una questione personale³⁸. Era necessario far considerare al soldato che nei paesi non belligeranti le cose non andavano meglio che in Italia. Se l'Italia fosse rimasta neutrale, non solo avrebbe sofferto tutti i disagi attuali, ma avrebbe sofferto ancor di più. La guerra era dunque inevitabile nonostante "i tedeschi insistessero con la loro propaganda nel convincere i soldati italiani che l'Italia non ha avuto nessun motivo per entrare in guerra"³⁹. Era importante che il soldato capisse questo, dal momento che la propaganda nemica faceva arrivare sul fronte italiano volantini e mani-

Wilfred Owen, ma pubblicata solo nel 1921, poiché l'azione di censura, strettamente connessa a quella di propaganda, non aveva permesso l'immediata pubblicazione della poesia, in quanto essa metteva in risalto gli aspetti violenti e negativi della guerra. Eccone il testo: "Bent double, like old beggars under sacks,/Knock-kneed, coughing like hags, we cursed through sludge,/Till on the haunting flares we turned our backs/And towards our distant rest began to trudge./Men marched asleep. Many had lost their boots/But limped on, blood-shod. All went lame; all blind;/Drunk with fatigue; deaf even to the hoots/Of tired, outstripped Five-Nines that dropped behind./Gas! Gas! Quick, boys!—An ecstasy of fumbling,/Fitting the clumsy helmets just in time;/But someone still was yelling out and stumbling/And flound'ring like a man in fire or lime.../Dim, through the misty panes and thick green light,/As under a green sea, I saw him drowning./In all my dreams, before my helpless sight,/He plunges at me, guttering, choking, drowning./If in some smothering dreams you too could pace/Behind the wagon that we flung him in,/And watch the white eyes writhing in his face,/His hanging face, like a devil's sick of sin;/If you could hear, at every jolt, the blood/Come gargling from the froth-corrupted lungs,/Obscene as cancer, bitter as the cud/Of vile, incurable sores on innocent tongues,—/My friend, you would not tell with such high zest/To children ardent for some desperate glory,/The old Lie". Vedi la pagina web disponibile all'indirizzo http://en.wikisource.org/wiki/Dulce_Et_Decorum_Est.

³⁷ Una cultura contadina di cui restano testimonianze forti, tesa a mostrare un uomo legato al mondo della natura e ad un forte e concreto senso religioso mescolato con la superstizione pagana. Cfr. A. MAGNIFICI, *La superstizione in trincea*, disponibile all'indirizzo <http://www.cimeetrincee.it>.

³⁸ "“Ne feura vigliacc”, gridavano i Romagnoli nell'assalto, come richiamassero gli avversari alle regole di un franco duello. Si volevano poi vendicare i compagni caduti. Soldati o reclute che avevano avuto il fratello morto, si proponevano ora di trarne vendetta”. Si sa bene che questo sentimento operava ancora potentemente in alcune popolazioni italiane. Ed esso, ora, trasformava la guerra in questione personale e familiare. Operavano da incitatori anche i morti, alcuni dei morti: quelli che più erano stati vivi e seguitavano a proiettare vita. Cfr. G. VOLPE, *Psicologia del fanatismo* ... cit., p. 117.

³⁹ G. SALVEMINI, *Schemi di conferenze*... cit., p. 18.

festi, in cui si ribadiva la colpevolezza del governo italiano per la situazione di belligeranza ed invitava i soldati alla diserzione e a chiedere a gran voce la fine del conflitto.

Si rimane perplessi leggendo il commento di Salvemini circa l'azione propagandistica del nemico sul fronte italiano. Essa non era considerata pericolosa perché era "molto grossolana". La preoccupazione maggiore rimaneva comunque che qualche cosa "di queste menzogne" potesse sempre restare, "nello spirito del soldato". Anzi, prosegue Salvemini, "più grossolana è la menzogna, e più vivace è l'impressione che ne può restare"⁴⁰.

Si consideri che ogni paese coinvolto in guerra produceva propaganda verso il proprio esercito e che gli argomenti su cui fare leva rimanevano sempre gli stessi. In particolare, l'obiettivo era quello di consolidare in un soldato poco istruito e semplice i principi e i valori in cui era stato educato, in modo tale che l'insinuazione che quanto dichiarato dai comandanti potesse non essere vero, non avesse conseguenze rovinose in termini di diserzione e demotivazione. Questo è un punto delicatissimo nei rapporti con la truppa, sui cui gli ufficiali dovevano prestare la massima sorveglianza. La risposta a tal genere di propaganda apparve facile ai vertici: si invitarono gli ufficiali a spiegare, secondo la visione di parte italiana, le motivazioni della guerra e le modalità dell'ingresso dei tedeschi nel conflitto. Come sottolinea il testo, infatti, nell'assalire la Francia, la Germania pretendeva che l'Italia l'aiutasse e ne ravvedeva il motivo nel fatto che il paese faceva, allora, parte della Triplice Alleanza. Ma le condizioni del patto ci obbligavano a stare con la Germania e con l'Austria solo nel caso che noi o la Germania, o l'Austria fossimo assaliti. Doveva essere un'alleanza difensiva, per questo l'Italia si dichiarò neutrale. Ciò fu considerato, da parte delle potenze tedesche, come un tradimento. I documenti analizzati lasciano aperto un dubbio: se fossimo restati neutrali, la guerra si sarebbe scatenata comunque poco tempo dopo, con l'aggravante dei miliardi spesi e quindi buttati via per mantenere la neutralità e senza alcun appoggio⁴¹?

Salvemini esprime quindi delle considerazioni riguardo alla propaganda anti italiana portata avanti dal comando tedesco. Dall'analisi di altra documentazione messa a disposizione dal Museo della Guerra di Rovereto (cartoline, manifesti della propaganda tedesca) si evince che gli argomenti addotti insinuavano che i "signori" avevano voluto la guerra per far morire i contadini e gli ope-

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 18-19.

⁴¹ *Ibidem.*

rai e che il Governo voleva ammazzare i bambini nelle scuole. Un altro significativo pretesto a sostegno della necessità di continuare la guerra era il supposto pericolo costituito dal nascente comunismo, che in Russia aveva portato alla rivoluzione. Volevano forse i soldati italiani essere responsabili di un'analogha situazione sul territorio nazionale?

Secondo Salvemini, solo un pazzo avrebbe potuto elogiare la guerra. La pace era un fatto voluto da tutte le persone di cuore e di buon senso. Ma pace assoluta doveva essere. Se – sosteneva ancora lo storico – la pace fosse giunta all'improvviso, ciò sarebbe stato un problema, poiché le inimicizie rimaste inalterate avrebbero portato entro breve ad un'altra guerra⁴². Ritornare alla situazione precedente avrebbe significato infatti ricreare i presupposti per una nuova guerra. Egli affermava: "Il guaio della guerra è che basta un popolo di cattiva volontà per obbligare tutti gli altri a farla. Per fare la pace, invece, ci vuole la buona volontà di tutti"⁴³. La pace, dunque, avrebbe dovuto essere lunga e duratura, e non impedire la serena convivenza dei popoli.

La storia ci ha mostrato che così non è stato.

⁴² *Ibid.*, pp. 41-42.

⁴³ *Ibid.*, p. 42.

MAURO NEQUIRITO

Tra didattica e divulgazione: le esperienze della Soprintendenza per i beni librari e archivistici della Provincia autonoma di Trento

Quando nel primo dopoguerra si costituì la Società di Studi Trentini (cui fu aggiunta l'estensione "di Scienze Storiche" nel 1928)¹, l'intento della rivista edita dal sodalizio fu quello di raccogliere l'eredità delle varie pubblicazioni periodiche uscite in Trentino prima del conflitto mondiale, facendo convergere in un unico flusso i molteplici precedenti rivoli editoriali connotati da tradizioni diverse, quanto a interessi scientifici e, in parte, anche all'orientamento politico dei redattori e degli studiosi coinvolti. Si pensi agli opposti esempi della «Tridentum» di Cesare Battisti e della «Rivista Tridentina», nata quest'ultima nell'ambiente cattolico, benché le contrapposizioni riguardassero in verità più il coinvolgimento politico dei dirigenti e dei collaboratori piuttosto che i contenuti e gli obiettivi delle pubblicazioni medesime, i quali, per tutte, si riassumevano nell'impegno per lo studio della realtà regionale, in primo luogo nel settore della ricerca storica. Gli stessi studiosi che animarono questo diversificato panorama scientifico, del resto, erano presenti in più d'una associazione culturale, che produceva, a sua volta, un proprio periodico. Si pensi ad esempio all'instancabile attività di promotore culturale svolta da Ettore Zucchelli, le cui perorazioni per un maggior impegno nell'attività di studio della patria regionale e per allargare il campo degli interessi e degli interventi sono disseminate in vari periodici dell'epoca².

Spettò proprio a Zucchelli, nell'articolo di apertura del primo numero del-

¹ M. GARBARI - V. ADORNO - S. BENVENUTI, 1919 *La Società di Studi Trentini di Scienze Storiche. Anno di fondazione*, Trento, Società di Studi Trentini di Scienze Storiche, 1989.

² Si vedano, ad esempio, l'invito comparso nella rivista «San Marco» per una raccolta di denaro ai fini di dare vita a una fondazione di studi dedicata a Girolamo Tartarotti, che aveva come scopo il conferimento di borse di studio a giovani trentini dediti agli studi tartarottiani e, più in generale, a quelli sulla storia regionale, oppure, a guerra iniziata, il progetto secondo il quale la «Rivista Tridentina» avrebbe dovuto assumersi il compito di redigere una sorta di cronaca di carattere militare, sociale, economico, a testimonianza delle conseguenze del conflitto sulle popolazioni trentine. Rispettivamente «San Marco», III (1911), pp. 201-204, e *Le cronache della guerra*, in «Rivista Tridentina», XV (1915), pp. 2-5.

la rivista «Studi Trentini», riassumere appunto l'attività delle principali passate pubblicazioni periodiche locali e illustrare gli intenti di quella appena nata³. Di questo scritto si intende qui approfittare per attirare l'attenzione su alcune questioni in esso sollevate, le quali, pur considerata la distanza che ci separa dall'epoca dell'autore, si possono ben prestare ad alcune riflessioni sui temi di cui si è occupato il convegno *Gli archivi ispirano la scuola*.

Nell'articolo di Zucchelli era innanzitutto possibile ravvisare – benché solo in maniera implicita – un riconoscimento dei meriti delle istituzioni educative dell'Austria, un dato, quest'ultimo, oggi esibito spesso con orgoglio, ma che allora, nel 1920 (e ancor di più di lì a qualche anno), era politicamente opportuno sottacere o del quale non vi era forse neppure una chiara consapevolezza, allorché s'andavano ad attribuire i meriti dei traguardi culturali raggiunti solamente alle inclinazioni dei trentini, senza tener conto dell'ambiente più complessivo entro il quale studiosi di vaglia o semplici eruditi locali erano cresciuti: quello cioè di un Tirolo storico costituito da tre componenti etnico-linguistiche (seppure fortemente minoritaria, non dimentichiamo quella ladina) e, soprattutto, di un impero multinazionale, cui si affiancavano le assidue frequentazioni con il mondo italiano. Non è inutile ricordare, d'altronde, che soltanto negli ultimi decenni in Trentino è stato posto il giusto accento sull'importanza della riforma scolastica teresiana del 1774⁴, grazie alla quale e ai suoi sviluppi ottocenteschi la regione, al momento della sua annessione al Regno, poteva vantare una soddisfacente alfabetizzazione rispetto alla media italiana.

Perfettamente in linea con questo quadro d'insieme, Zucchelli registrava nel Trentino degli anni immediatamente precedenti il primo conflitto mondiale, in rapporto all'entità della popolazione, un maggior fiorire degli studi patri rispetto alle altre regioni d'Italia, dovuto alle “elevate condizioni di coltura del paese”⁵. Scendendo nel tema specifico del nostro incontro, l'autore dell'articolo rilevava che “insegnanti, colti ed attivi, dettero sempre non spregevole con-

³ E. ZUCCHELLI, *Le riviste trentine dell'anteguerra*, in «Studi Trentini», I (1920), pp. 5-29.

⁴ Tra le pubblicazioni relative a questo tema si ricordano *La scuola di base secondo il regolamento teresiano: 1774 - Die Volksschule nach der Teresianischen Regelung: 1774*, in «Civis», 1985, supplemento 1; M. A. SPAGNOLLI, *La riforma scolastica del 1774 nel contesto politico, economico e sociale* e L. PATTON, *Premesse filosofiche, giuridiche, pedagogiche al Regolamento generale di Maria Teresa*, in «Studi di storia dell'educazione», 12 (1992), 3, rispettivamente pp. 47-57 e 58-66; Q. ANTONELLI, *Per la vera felicità dei sudditi. Scuole in Trentino (1774-1816)*, in «Archivio Trentino», 50 (2001), 2, pp. 9-56; ID., *A scuola! A scuola! Popolazione e istruzione in una regione dell'area alpina. Secc. XVIII-XX*, Trento, Museo Storico in Trento, 2001.

⁵ E. ZUCCHELLI, *Le riviste...* cit., p. 5.

tributo di studio anche alla storia locale” e connotava con una buona preparazione culturale lo stesso clero trentino, proprio quello che, all’epoca, aveva ancora un notevole peso nelle istituzioni educative⁶.

Un secondo elemento avvicina l’articolo menzionato al tema affrontato oggi e riguarda l’attenzione posta da parte dell’autore alla ricchezza di materiali di studio e di testimonianze documentarie presenti nelle biblioteche e negli archivi locali, un’altra tradizione di cui il Trentino poteva fin da allora andare fiero, fatte sempre le debite proporzioni rispetto a regioni e città italiane dotate di beni culturali di ben altro rilievo. La prima opera di salvaguardia, di valorizzazione e, in qualche caso, di riordino dei materiali archivistici, magari secondo criteri meramente volontaristici e oggi certamente sorpassati, fu svolta proprio da quella schiera di studiosi o anche di semplici cultori di storia locale, i quali pubblicavano poi i loro regesti, ma a volte anche solo semplici frammenti documentari, nella forma delle cosiddette “bricchiere” o “spigolature d’archivio” nelle riviste dell’anteguerra, di cui Zucchelli tesseva le lodi⁷.

Il buon *standard* culturale della popolazione trentina, per quanto si poteva pretendere allora, e il numero considerevole di abbonati vantato dalle diverse riviste dell’anteguerra⁸ (e successivamente anche da «Studi Trentini») resero perciò possibile realizzare presso un pubblico abbastanza vasto un’opera di diffusione della storia regionale, pur essendo la stessa in larga parte viziata da un approccio ideologico, quello che faceva obbligatoriamente confluire tutte le vicende passate, anche le più remote, verso il traguardo dell’unità nazionale⁹. All’interno di questo campo d’azione obiettivi privilegiati furono proprio gli

⁶ *Ibidem*.

⁷ Furono molteplici gli inviti comparsi nei periodici dell’anteguerra a occuparsi di quella che oggi si definirebbe come la tutela e la valorizzazione degli archivi storici della regione; tra questi *L’esplorazione degli archivi trentini*, in «Pro Cultura», I (1910), pp. 43-44, 348-350, *L’esplorazione degli archivi trentini*, in «Archivio Trentino», XXV (1910), pp. 189-192; *Per gli antichi documenti*, *ibid.*, XXVII (1912), pp. 122-124.

⁸ Nel 1911 la società Pro Cultura, che pubblicava l’omonima rivista, annoverava, ad esempio, 326 soci ordinari e 80 sostenitori; tra i primi erano presenti ben 111 operai, seguiti da insegnanti, impiegati, commercianti, studenti. Cfr. «Pro Cultura», II (1911), p. 372.

⁹ Il quadro della situazione della ricerca storica nel Trentino dell’epoca è delineato in M. GARBARÌ, *Storia e storiografia nel Trentino nei secoli XVIII-XX. Accademia e Società/Geschichte und Geschichtsschreibung im Trentino vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Akademie und Gesellschaften, in Origini e funzioni delle istituzioni di studi storici regionali nell’ambito dell’Arge-Alp/Entstehung und Aufgaben landesgeschichtlicher Forschungseinrichtungen im Bereiche der Arge-Alp*, Trento, Provincia autonoma di Trento, 1984, pp. 175-246.

insegnanti, cui era attribuito il compito di imprimere nei giovani i principi della difesa dell'identità locale¹⁰, che allora si voleva contrapposta a quella tedesca, mentre il tema oggi assai in voga del Trentino come zona-ponte o cerniera tra nord e sud e, dunque, come area di confronto-scambio tra culture, era interpretato in quegli anni in maniera alterata, considerando solo i moti di conquista: da sud verso nord nell'età romana, nel senso inverso durante il medioevo e, nello specifico della storia trentina, nell'epoca dell'accrescersi del potere dei conti del Tirolo, ai danni del principato vescovile di Trento.

Certe analisi sono oggi ormai bandite dagli orizzonti della ricerca storica regionale e crediamo e speriamo anche dagli approcci divulgativi. Non più quale puntello ad argomentazioni politiche, cui sottostava un clima di aggressività tra nazioni, la storia locale e gli archivi che ne custodiscono le fonti oggi sono chiamati di sovente a svolgere compiti di carattere civico. Sono, ad esempio, sempre più spesso sollecitati a esprimersi su tematiche connesse a questioni d'attualità, prime fra tutte quelle dell'autonomia regionale e provinciale e del loro futuro, oggi messo sotto accusa dall'esterno. Il problema in questo caso, se si intendono trasmettere concetti corretti, siano di essi destinatari gli studenti o un pubblico di adulti interessati, consiste nell'evitare, al di là di ogni nobile intento, qualunque uso strumentale della storia.

Non dovrebbero pertanto trovare spazio interpretazioni a dir poco forzose, come ad esempio quelle che intendono stabilire un nesso diretto e un deterministico rapporto di causa-effetto tra l'età medievale e la contemporaneità, pensando che addirittura dall'epoca della nascita (peraltro cronologicamente non individuabile con certezza) delle comunità rurali o da quella della fondazione del principato vescovile venisse inoculato nei trentini una sorta di antidoto anti-centralistico. La storia passata, anche quella più lontana, certamente lascia tracce durature nei luoghi e nelle genti, ma non è lecito leggere in essa la predestinazione verso obiettivi acquisiti solo nell'età contemporanea.

La necessità dello studio delle vicende passate del proprio territorio e, certamente, non solo di quelle più recenti, s'impone semmai per il fatto che

¹⁰ La società che più si dedicò a questo compito fu certamente la Pro Cultura, nella cui rivista era presente costantemente una rubrica riservata alla realtà scolastica, riportante i dati sulla frequenza degli studenti trentini presso gli istituti superiori, sulla situazione degli insegnanti, sull'attività di concorrenza svolta dalle associazioni scolastiche tedesche, come ad esempio lo *Schulverein*. Fra le svariate attività di promozione per la conoscenza delle passate vicende regionali nell'ambito scolastico, Pro Cultura nel 1912 diede avvio a un corso di storia trentina per gli insegnanti. Si veda in merito «Pro Cultura», I (1910), p. 53.

oggi, nella cornice di un riconosciuto ruolo alla storia locale, è sempre più importante realizzare un'interazione tra quest'ultima e l'ambito sovraregionale. Benché ciò possa essere valido anche per altre regioni d'Italia, nell'area trentino-sudtirolese è chiaro che, per secoli, il contesto fu differente rispetto a quello della storia nazionale. Nei tempi presenti si potrebbe ragionare nei termini di una ripartizione dell'insegnamento della storia su due livelli: quello europeo e mondiale, per i tratti fondanti nelle diverse epoche, e quello più specifico di una storia, per così dire, macroregionale, vale a dire (per non incappare nelle interferenze odierne causate dal termine di "macroregione") di una vasta area geografica che, per quanto ci riguarda, nel campo economico e culturale potrebbe includere i territori tedeschi e italiani limitrofi; sul piano istituzionale invece – fino al termine del primo conflitto mondiale e del passaggio del Trentino sotto la sovranità italiana – si dovrebbe volgere lo sguardo alla compagine romano-germanica e ai territori ereditari della monarchia asburgica e, successivamente, alle terre dell'ottocentesco impero d'Austria, poi impero austro-ungarico¹¹.

A prescindere da eventuali nuovi indirizzi futuri nell'insegnamento di questa disciplina, noi come Soprintendenza per i beni librari e archivistici della Provincia autonoma di Trento, intendiamo far leva su una tradizione di interesse dei trentini per la loro storia: un'attenzione che oggi sembra più che mai viva e che riscontriamo in varie occasioni, in particolare da parte degli abitanti dei piccoli comuni, vuoi per le minori opportunità di aggiornamento culturale di cui essi dispongono, vuoi per il forte legame della gente verso la propria comunità, che – almeno per quanto è dato vedere in tali situazioni – non sembra aver smarrito negli anni della globalizzazione il senso di appartenenza e, forse, proprio per un inconscio moto di ribellione verso l'appiattimento culturale proposto dai mezzi di comunicazione di massa, sembra sentire l'esigenza di ritessere la trama del proprio passato. Lo abbiamo più volte verificato con piacere nelle occasioni di divulgazione delle nostre attività, in particolar modo durante le serate organizzate per l'avvenuto riordino di qualche archivio comunale e la presentazione del relativo inventario, ma anche attraverso le richieste spontanee riguardo a certe tematiche – come quelle delle comunità rurali e delle carte di regola – quando, a vol-

¹¹ Tale obiettivo si erano prefissati i diversi autori e la curatrice del manuale di storia per le scuole superiori, edito non molti anni fa dalla Provincia di Trento per la collana *I libri di Didascalie*. Cfr. *Percorsi di storia trentina per le Scuole Secondarie Superiori*, a cura di L. DE FINIS, Trento, Provincia autonoma di Trento, 2000.

te, grazie anche alla solerzia di qualche assessore alla cultura di questi piccoli comuni, ci si è trovati con sale di teatri parrocchiali colme di pubblico.

Ecco perché, come Soprintendenza, non ci rivolgiamo soltanto, né in maniera prevalente, alle scuole, le quali tuttavia sono state e saranno sempre presenti nelle nostre attività rivolte verso l'esterno. D'altronde, riprendendo il titolo di questo convegno, gli archivi possono sì ispirare la scuola ma, a parte una doverosa opera di diffusione delle proprie attività da parte di chi lavora nell'ambito archivistico (fatto che come tutti sanno dipende enormemente anche dalla disponibilità di risorse umane da far convergere sul settore della didattica e della divulgazione), è dalla scuola che l'interesse deve partire. Nell'affermare che verso le nostre proposte l'adesione più consistente è stata finora manifestata da parte della scuola dell'obbligo e, in particolare, di quella primaria, si dirà forse qualcosa di ovvio. Se questo dato rende merito agli insegnanti di quel livello scolastico, non può non deludere quanti di noi attenderebbero maggior riscontro da utenti meno giovani, per i quali (pensiamo agli ultimi anni della scuola superiore) l'operazione di filtro e diluizione dei contenuti richiede minori energie. Lavorare per la scuola dell'obbligo e per quella elementare in particolare, implica infatti un attento adeguamento alle capacità di apprendimento proprie delle diverse fasi di quella fascia d'età e, dunque, o la preparazione di materiale strutturato, o l'impegno degli insegnanti a farsi tramite tra il cosiddetto "esperto" e l'alunno, rielaborando e riadattando i contenuti proposti secondo le necessità.

Gli incontri della Soprintendenza per i beni librari e archivistici con le scuole si sono svolti pertanto o nell'ambito di rassegne documentarie, sotto forma di visite guidate (si menziona qui una delle più riuscite: la mostra allestita nel 2004 in collaborazione con l'Archivio storico del Comune di Trento e la Biblioteca comunale, dal titolo *La città e i villaggi*, dedicata ai documenti di carattere amministrativo prodotti da Trento e dal suo circondario rurale dal medioevo al termine dell'antico regime), o sulla base di precise singole sollecitazioni. Quanto agli indispensabili supporti audiovisivi, sono da noi utilizzati in modo da affrontare le tematiche storiche dal punto di vista del documento scritto e, perciò, mostrando riproduzioni di materiale documentario reperibile presso varie istituzioni di conservazione e soprattutto presso quelle attive *in loco*, in particolare gli archivi comunali.

La Soprintendenza non si è mai esposta ufficialmente nell'ambito dell'offerta didattica, in quanto non in grado di soddisfare richieste eventualmente esorbitanti dalle sue possibilità; si è per lo più preferito, invece, legare occasioni di questo genere a nostre iniziative espositive rivolte, in via di principio, a un pubblico indifferenziato. Merita comunque di essere segnalato il nostro contri-

buto più continuativo per la didattica della storia regionale, vale a dire la collana *Quaderni*. Nata nel 2002 proprio con un volumetto rivolto idealmente alle scuole e dedicato alle comunità rurali del Trentino e ai loro statuti, è poi proseguita con altre pubblicazioni, abbracciando periodi storici che vanno dal tardo medioevo fino, per ora, all'età napoleonica¹². Anche in questo caso l'approccio non è tanto di carattere storico-narrativo o storico-problematico, quanto archivistico, vista la ricchezza di documenti che caratterizzano la gran parte dei numeri della collana, riprodotti in formato tale da avviare alla lettura diretta delle fonti, operando però scelte precise e semplificatrici, quanto alla loro epoca, alla lingua in cui sono stesi, allo stato di conservazione e alla grafia. Di queste pubblicazioni si sono avvalsi il corso di archivistica attivato presso la facoltà di lettere dell'Università di Trento e, a parziale smentita di quanto si affermava poco fa riguardo a questo livello scolastico, anche alcune scuole superiori.

Nella gestione di molteplici tipologie di archivio nell'ambito della Soprintendenza provinciale, anche Roberta Arcaini ha portato avanti alcune esperienze con le scuole¹³. Cogliendo qui l'occasione per ricordare la distinzione proposta alcuni anni or sono tra "didattica degli archivi" e "didattica negli archivi", intendendosi nel primo caso la trasmissione agli studenti dei criteri attraverso i quali è organizzato un archivio, nel secondo la didattica della storia svolta direttamente nei luoghi dove le fonti scritte sono conservate¹⁴, segnale-

¹² Per la cura di chi scrive, si vedano perciò: *A norma di Regola. Le comunità di villaggio trentine dal medioevo alla fine del '700*, Trento, Provincia autonoma di Trento, 2002; per la collana *Beni librari e archivistici del Trentino. Quaderni* 1, 2, 5 rispettivamente: *L'antica comunità di Levico e Selva. Documenti per un percorso storico (1431-1810)*, Trento - Levico, Provincia autonoma di Trento, 2003; *«L'epoca d'ogni cambiamento». Storia e documenti trentini del periodo napoleonico*, Trento, Provincia autonoma di Trento, 2004.

¹³ Si è occupata anche del censimento degli archivi scolastici. Si veda dunque R. G. ARCAINI, *Un bene diffuso d'insospettata ricchezza. Tutela e valorizzazione degli archivi scolastici in provincia di Trento*, in «Archivio Trentino», 50 (2001), pp. 261-280 e *Gli archivi delle scuole elementari trentine: censimento descrittivo*, a cura di R. G. ARCAINI, Trento, Provincia autonoma di Trento, 2003, nella collana *Archivi del Trentino: fonti, strumenti di ricerca e studi*, 7.

¹⁴ Per questo problema e per temi analoghi si citano solo alcuni tra i molti lavori pubblicati: *Didattica della storia e archivi*, a cura di C. TORRISI, Caltanissetta - Roma, Sciascia, 1987; *La didattica negli archivi. Atti del seminario di studi L'officina della storia. Le fonti della ricerca (Carpi, 29 aprile 1999)*, a cura di E. FICARELLI - G. ZACCHÉ, San Miniato (PI), Archilab, 2000; *Archivi locali e insegnamenti storici*, a cura di F. BALDELLI - L. PINASI, Modena, Comune di Modena, 2001; *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, a cura di M. T. SEGA, Portogruaro (VE), Provincia di Venezia, 2002; *Didattica della storia dell'800 e del '900. Un modello per la fruizione e la valorizzazione delle fonti documentarie*, a cura di E. CENTO - L. DI RUSCIO, San Miniato (PI), Archilab, 2005.

rei in particolare un tentativo riuscito della prima di tali didattiche presso una scuola elementare cittadina condotto dalla collega in questione. Allo stesso modo, un'altra collega, Antonella Conte, s'impegna con passione, nel settore della didattica del restauro e dei materiali impiegati per la produzione di documenti scritti. Mettendo in campo queste diverse competenze, si è collaborato lo scorso anno a un percorso didattico proposto dalla scuola elementare di Vattaro¹⁵. La Soprintendenza per i beni librari e archivistici (ora Soprintendenza per i beni librari, archivistici e archeologici, dove una vivace attività didattica contraddistingue proprio quest'ultimo settore) è attualmente impegnata anche nell'ambito del progetto nato in seno al Dipartimento per i Beni Culturali della Provincia autonoma di Trento, che prevede la produzione per i prossimi anni di una serie di video di carattere divulgativo, con la possibilità di un loro utilizzo didattico, aventi come oggetto la storia della città di Trento nel corso del tempo, il primo dei quali, dedicato al periodo medievale, è già stato ultimato.

¹⁵ La scuola ha poi prodotto un piccolo volume dove sono confluite quella e altre esperienze avute con altre istituzioni provinciali preposte alla conservazione: *SCUOLA PRIMARIA DI VATTARO, Villa Bortolazzi. '700: vita da nobili e da contadini. Rapporti sociali ed economici. Ricerca storico didattica. Costruzione di un progetto didattico (e di unità di apprendimento) di storia locale per la valorizzazione del patrimonio presente sul territorio*, Vigolo Vattaro (TN), Istituto comprensivo di scuola primaria e media, 2008. Antonella Conte e Mauro Nequirito hanno partecipato inoltre a un'altra pubblicazione scaturita da un analogo percorso di studio: *Regoliamoci. La carta di regola di Scurelle. Un progetto di collegamento tra passato e presente dei bambini e degli insegnanti della Scuola primaria di Scurelle*, Scurelle (TN), Comune di Scurelle, 2008.

ROBERTA ANDREATTA – PIETRO DI FIORE

Villa Bortolazzi: una ricerca storico didattica. L'extrascuola diventa dardo pedagogico e didattico

Il dardo pedagogico

Siamo qui a illustrare un'esperienza didattica, un piccolo progetto di ricerca storica, che ha permesso alla nostra scuola, almeno per un poco, di vestire gli abiti di un amato fuorilegge: la "scuola Robin", che permette a tutti e a ciascuno di avere proprie opportunità formative. Per fare ciò carica nella sua faretra, intitolata alle competenze per la vita, alcune frecce: solo se andranno a segno la scuola avrà raccolto le sfide della complessità e della globalizzazione, che questo nostro tempo continua a porre perentoriamente all'ordine del giorno. Sono le frecce della conoscenza, dell'autonomia, della integrazione verso l'inclusione. Affinché siano scoccate, però, è necessario che la scuola esca dalle proprie mura, inizi a percorrere le contrade dell'"extrascuola" colorandole col proprio cuore: con l'idealità e le utopie di ragazzi e insegnanti.

Solo attraverso l'apertura al di fuori e l'utilizzazione didattica delle opportunità formative esterne la scuola riesce, fino in fondo, a svolgere la sua *mission*, il suo ruolo: mettere a segno la sua opera di compensatrice dell'ingiustizia sociale e culturale. Uno ad uno, il Robin Hood scolastico coglie diversi, e importantissimi, obiettivi:

- dà risposte, spazio e tempi, alle richieste del bambino omerico che, come Ulisse, inizia a navigare verso mari e rotte sconosciute, entra nel mondo delle scoperte e delle invenzioni, costruisce futuro insieme agli altri (nel suo contesto/ambiente) e così scocca e manda a segno la freccia della conoscenza;
- recepisce le indicazioni per il curricolo rivestendole con le competenze, le specificità, le risorse locali, trasformando i programmi in curricoli e così scocca e manda a segno la freccia dell'autonomia;
- lavora sulla pluralità delle identità e delle situazioni, sul gruppo, su "altro e altrove" – entrano, così, a scuola una molteplicità di linguaggi, un vasto e variegato repertorio di codici; si crea uno spazio (fisico e mentale) per la comunicazione diversa, occasione per tutti di avere parola e di essere ascolta-

ti, un posto dove nessuna lingua, neanche la più lontana, è straniera – e così scocca e manda a segno la freccia dell'inclusione.

Ma come aprire le porte al territorio, come trasformare il “fuori scuola” da modello intrusivo a opportunità formativa? È evidente come non sia sufficiente l'accoglimento incondizionato e *tout court* delle proposte esterne, determinando così un fenomeno a cui si assiste sempre più frequentemente: una scuola povera al centro di offerte eccessive, frammentarie, disorganiche ad opera di agenzie esterne. È necessario, allora, superare l'impostazione *fast food* che troppo spesso connota un'apertura al territorio subita, piuttosto che scelta, dalla scuola. Occorre ripristinare i diritti soggettivi di ogni bambino: l'infanzia ridiventa soggetto politico.

Ecco allora comparire una scuola nuova, coraggiosa: lepre e lumaca insieme. È un po' lepre nell'aprirsi e nell'esserci nel mondo, nel cogliere in velocità gli stimoli e le proposte provenienti dal di fuori. Diventa lumaca nel costruire uno spazio di benessere, di tranquillità, un luogo dove c'è posto per tutti, nel superare il solo guardare, nel proporre un osservare.

È la scuola, insomma, che apre all'ambiente e con esso stringe alleanza di ferro (patto educativo), anche al fine di arginare l'invasione di un sistema informale (televisione, *computer*, Internet, cellulare) arrogante e pervicace, metastasico di menti e di cuori. Il “triangolo isoscele” del formale (scuola) e del non formale (le “teche” presenti sul territorio: biblioteche, archivi, musei, parchi, associazioni, ambiente) inizia a operare con decisione, in un quadro di razionalizzazione e utilizzazione delle opportunità. I molteplici luoghi dell'educazione si alleano creando un nuovo sistema formativo polisemantico e integrato. La meta è luminosa (e ideale): “l'isoscele diventa equilatero”, riuscendo ad accogliere, opportunamente calmierato, il sistema informale¹. L'orizzonte utopico è quello della società educante, di una educazione permanente.

Il dardo pedagogico è andato a segno: la scuola, grazie all'aula didattica decentrata che è stato l'Archivio Provinciale, ha costruito sistema.

Il dardo didattico

Ora prepara il “dardo didattico”, ché l'ambiente è anche altro: uno dei quattro alfieri (assieme alla competenza, alla socialità e all'arte) di una didattica intitolata al pensiero problematico e critico.

¹ V. SARACINO - N. LUPOLI, *Le parole chiave della formazione: elementi di lessico pedagogico e didattico*, Napoli, Tecnodid, 2003; vedasi anche F. FRABBONI, *Educare in città*, Roma, Editori Riuniti, 2006, pp. 79-86.

Come Giano bifronte, l'ambiente entra a scuola mostrando i suoi due volti: ha le sembianze del ciuffo d'erba e del mattone colorato². Diventa "ciuffo d'erba" quando, trasformandosi in aula didattica decentrata, offre spunti per un curriculum tinteggiato di verde. A disposizione giungono i parchi presenti sul territorio, con le loro offerte di attività di ricerca. Là risiede la possibilità di osservare, di effettuare congetture/ipotesi, di sperimentare; di effettuare i tre passi di teoria - prassi - teoria. Una sorta di tasca ecologica viene confezionata per ogni ragazzo. All'interno si possono trovare quegli attrezzi (conoscenze acquisite nei piani disciplinari, strategie metodologiche, utilizzo di spazi e di strumenti) che permetteranno a ciascuno, e in cooperazione, di individuare problemi di interesse comune, di formulare ipotesi di lavoro, di avanzare proposte di ricerca. Per sua logica interna, il "ciuffo d'erba" risulta, quindi, una modalità di ricerca interdisciplinare, che si muove attraverso una didattica che procede per grandi temi e proposte integrate.

Diventa "mattone colorato" quando ci ricorda che il fuori scuola non è solo naturale, è anche, e soprattutto, antropico. È presenza dell'uomo, relazione costruita. Assumere il mattone colorato a scuola, allora, è soprattutto far nostra, interiorizzare la città, costruendo in classe una mappa delle teche interessanti, da consultare anche e soprattutto autonomamente.

Su questo terreno è possibile che l'apertura al fuori non diventi mero e acritico allungamento di luoghi educativi, con la conseguente riproposizione della diversità di opportunità formative tra i pochi che hanno tutto e i molti che hanno nulla. Allora il mattone e il ciuffo d'erba si alleano e, dopo aver trasformato i programmi in curricula, mettono al servizio della scuola alcune ulteriori lance/opportunità.

"Porta del cuore". Arrivando in classe, il bambino porta con sé la propria realtà, il proprio vissuto: l'ambiente diventa allora il primo libro di lettura, potente strumento di comunicazione. La classe diventa piccola comunità educativa.

"Bottega della fantasia". L'ambiente è anche sole che entra in classe. Con i suoi raggi riscalda i contenuti offerti dal verde e dal costruito; con il suo calore fa fermentare e mettere in relazione i saperi appresi, che diventano caldi, riescono a prender temperatura ché l'alunno riveste i panni di Robinson e, attraverso l'investigazione, entra nel mondo della scoperta.

"Fabbrica di valori". L'ambiente, fatto di parchi e di teche, diventa il luogo, l'aula decentrata dove sperimentare il costruire insieme conoscenza, rapporti,

² F. FRABBONI, *Il Laboratorio*, Roma- Bari, Laterza, 2004, pp. 35- 36.

legami affettivi. Ogni progetto, ogni attività porta con sé il mondo della partecipazione, della convivenza, della cooperazione, dell'impegno solidale.

Il mattone e il ciuffo d'erba diventano così sinonimo di educazione alla intercultura in un'ottica di pace e di cittadinanza mondiale.

Villa Bortolazzi: nave didattica intitolata alla ricerca

Dopo aver volato alto, nei cieli intercontinentali di una pedagogia e di una didattica "altre", intitolate al problematicismo razionale e critico, planiamo ora nei cieli della nostra classe. La Villa diventa nave didattica carica di intenzionalità formativa (altro che scialuppa in balia delle correnti marine!). In ogni istante del viaggio riesce a prestare attenzione ai suoi passeggeri avendo cura della parità tra processi cognitivi e processi relazionali (apprendimento e benessere). Per navigare abbisogna di due vele potenti e variopinte: la prima sarà intitolata al curriculum di classe, il piano della competenza dove si preparano gli alfabeti disciplinari (il sapere elementare); la seconda vela sarà dedicata al curriculum di interclasse, il piano della competenza, dove le discipline, volando oltre i loro recinti accademici, danno fondamento ai propri statuti epistemologici.

La nave scuola affronta nuove correnti, solcando i mari della ricerca e della scoperta: ragazzi e insegnanti, assieme all'Archivio Provinciale, costruiscono il tessuto e i fili delle vele nel progetto didattico dedicato alla nostra scuola. È così che il dardo didattico va a segno: la scuola, grazie a questa aula didattica decentrata, traccia la rotta di una ricerca storico didattica intitolata alla Villa nobiliare che ospita la scuola e, quindi, sul Settecento trentino. Vita da nobili e da contadini; rapporti sociali ed economici.

Stabilite le linee progettuali, posti gli obiettivi di conoscenza e le operazioni cognitive in campo; pianificate le fasi relative all'insegnamento e all'apprendimento (le operazioni degli insegnanti e quelle dei ragazzi), il viaggio è iniziato. Gli esperti hanno preparato la visita all'ambiente "archivio" – come edificio e come funzione – hanno collaborato nella ricerca delle tracce/fonti, hanno allestito un percorso sulla storia della carta e, in generale, del "supporto" materiale dei fondi. I registri dell'Estimo e del Catasto hanno permesso di rintracciare compravendite, valori e tributi relativi alla Villa in oggetto. Tutte le discipline scolastiche hanno modo lavorare: dalla matematica alla geografia, dall'italiano alle scienze naturali, a quelle motorie.

È evidente come, nell'iniziativa progettuale, gli aspetti sociali della costruzione di conoscenza fossero in campo, ma come stabilire la correlazione tra

uso delle fonti archivistiche e passaggio dal piano teorico a quello pratico? In quale modo, grazie all'aula didattica "Archivio Provinciale", il piano formale, ontologico della scienza si declina in buona pratica didattica? "La conoscenza del passato nasce grazie all'applicazione di funzioni mentali, che rendono possibile lo svolgimento di operazioni cognitive (...) Per questo motivo possiamo denominare tali funzioni come operatori ..." ³, questo ricorda il professor Mattozzi agli insegnanti che operano nel campo della ricerca storico didattica. Grazie alla sinergia, fatta di ottiche/sguardi, competenze diverse tra gli operatori di archivio e di scuola, è stato possibile porre particolare attenzione e monitorare proprio quegli operatori così indispensabili affinché fosse posta in essere la costruzione della conoscenza storica.

Primo fra tutti la "tematizzazione": un'operazione basilare del percorso conoscitivo, che consiste nel distinguere una figura da uno sfondo (tema e sotto-tema), delimitando con precisione le coordinate spazio-temporali; che permette di scandire il passato in aspetti e frammenti disponibili all'analisi; che attiva interessi e curiosità cognitiva, motiva alla ricerca, permette a tutti e a ciascuno di trovare posto all'interno del progetto e di metterci un po' del proprio cuore. Oggetto della ricerca, in questo caso, è proprio la stessa scuola, l'edificio, ora scolastico (vi si trova anche la biblioteca comunale), conosciuto e frequentato quotidianamente dai ragazzi, un tempo dimora signorile di ricchi proprietari terrieri della valle, i conti Bortolazzi. Vattaro, piccolo paese dell'Altipiano della Vigolana (Tn), ospita questo prezioso monumento seicentesco, testimonianza della storia locale, ora bene pubblico, "quadro" da leggere quale scorcio rinascimentale trentino, che ancora tradizioni e condizioni socio-culturali in epoca medievale. Conoscere la storia dei luoghi in cui i bambini stessi trascorrono molte ore della giornata, momenti di vita, cercando di ricostruirne i mutamenti subiti e le diverse funzioni che tali ambienti hanno assolto nel tempo, è assioma dell'idea che il presente si conosce e si interpreta esplorando il passato.

La tematizzazione del passato, poi, fa nascere il bisogno di informazioni, che può essere soddisfatto se si ricorre alle fonti: l'operatore cognitivo che permette di individuare una traccia e trasformarla in fonte di informazioni dirette e di tipo inferenziale. Partendo da processi di semplice decodifica e interpreta-

³ Per un approfondimento sul concetto di operatori cognitivi che fondano l'operazione storiografica e le conoscenze storiche vedasi I. MATTOZZI, *Storia, Educazione temporale nella scuola elementare. Condurre i bambini alla storia*, Milano, IRRSAE Lombardia, 2003.

zione della realtà, si giunge a operazioni cognitive che, aumentando progressivamente di complessità, conducono a significati cosiddetti di secondo livello. Ma poiché l'inferenza non è sostenuta dalla concretezza degli elementi che si vanno a inferire e tenendo in conto che i ragazzi che hanno partecipato alla ricerca avevano 9/10 anni (pensiero operatorio concreto), occorre procedere con rigore metodologico, rendendone conto e facendone partecipi gli allievi.

Attraverso le prime osservazioni guidate (schede a risposta chiusa), tutti i ragazzi hanno potuto ricavare informazioni dirette ed elaborare proprie inferenze. Troppo spesso capita, invece, che certe particolari relazioni o interrelazioni siano colte solo da alcuni scolari: i più bravi! Si è puntato, quindi, ad un ventaglio di proposte operative che, di fatto, portassero ogni ragazzo a muoversi tra i vari gradi di informazione: dalla prima osservazione, con rilevazione dei dati attraverso una scheda altamente strutturata, all'elaborato in classe, a piccoli gruppi, che raccogliesse i dati rilevati nel passaggio precedente; e poi dalla raccolta delle inferenze (semplici e via via più complesse) compiute nell'occasione di ogni informazione diretta a livello individuale, attraverso la compilazione di una "scheda aperta", alla stesura di scritti di ogni singolo alunno attraverso la compilazione di un testo collettivo in classe, e ricordando che ogni informazione riportata (la ricostruzione effettuata) doveva essere sostenuta da elementi, reperti, documenti e difesa da possibili critiche o diversi punti di vista.

Dato inizialmente un modello di scheda per le rilevazioni, in seguito gli allievi hanno operato in situazioni "a-didattiche", costruendo loro stessi gli strumenti di indagine (schede, questionari, rilievi fotografici, linee del tempo) necessari per il proseguimento del percorso.

Nondimeno si è curata la "costruzione del testo storico". Là dove ogni informazione deve essere puntuale, rigorosa, logicamente difendibile (almeno nel metodo, se non nel valore assoluto), ma anche colorata e insaporita dalla scelta delle parole, dal gusto dello scrivere, dalla poesia delle immagini che il pensiero scritto riesce a trasmettere, emerge la funzione dell'operatore costruttivo.

Utilizzando la linea del tempo, le cartine del territorio, le immagini (fotografiche) corredate da didascalie, i testi storici e i documenti archivistici reperiti ed analizzati, i ragazzi organizzano un testo storico di loro produzione, di tipo descrittivo, ma in quale modo? Attraverso i successivi quattro passi. Ogni ragazzo elabora un suo testo conclusivo, riportante informazioni, inferenze, eventuali osservazioni (difendibili sul piano della ricostruzione storica). I tanti testi vengono letti in classe arrivando poi, attraverso la tecnica del "taglia e cuci" (copia e incolla, dicono i *computers*), alla produzione di un te-

sto collettivo. Ma il lavoro non è ancora finito! Ricordando quanto diceva Jacques Le Goff sullo storico, che deve essere scrittore (“usare le parole con (...) gusto e sapore”), i ragazzi, guidati dall’insegnante, effettuano un contemporaneo lavoro di ricerca lessicale, nel tentativo di impreziosire ogni testo storico, regalare profumo e poesia. Giungono così alla stesura definitiva del testo, attraverso l’utilizzo della lavagna multimediale interattiva, un importante strumento che permette la partecipazione di tutti e, tutti assieme, alla scrittura collettiva. Questa prende corpo, riga dopo riga, sotto gli occhi attenti e, a volte, puntigliosi dei ragazzi.

Ci sia permessa una digressione sull’importante tema del testo collettivo. Pur conservando le piattaforme disciplinari normative e propedeutiche agli apprendimenti degli alfabeti delle materie, affinché la scuola campeggi nei piani alti della competenza, è determinante la sperimentazione di modelli e strategie che assecondino gli allievi nelle loro curiosità, nei loro interrogativi, suscitando il desiderio di intraprendere e mantenere il viaggio consapevole verso quella che Frasnedi definisce la “meraviglia”. “La scuola, mi sono spesso ripetuto, deve dirigere il nostro sguardo verso gli oggetti improbabili, perché la mente diventi capace della curiosità e dell’interrogazione, e ricondurlo poi all’ovvio, perché si riveli il segreto della sua nascosta complessità (...) per questo ritengo il punto di partenza (...) di una didattica linguistica sia l’orizzonte della complessità in grado di far nascere la meraviglia”⁴.

È così che la costruzione del “testo storico” si rivela un viaggio affascinante in cui il dettato dialoga con il giovane lettore e, passo dopo passo, conduce la “fantasticheria” di quest’ultimo ad una forma di pensiero più disciplinato ed esplorativo, facendo del leggere un viaggio consapevole, interpretativo della realtà. Si illumina, così, la forza e la valenza culturale del testo storico: la sua duplice dimensione storica e linguistico/immaginativa. Di più. Molte sono le esperienze didattiche (GISCEL – Gruppo di intervento e studio nel campo dell’educazione linguistica – Piemonte, in particolare) che confermano da un lato come le conoscenze si strutturino secondo linee di percorsi attivi mai conclusi e sottoposti a continui aggiustamenti⁵, dall’altro come l’*iter* degli apprendimenti sia un processo, intrinsecamente individuale, di costruzione

⁴ Si rinvia alla lettura di F. FRASNEDEI, *La lingua, le pratiche, la teoria. Le botteghe dell’agilità linguistica*, Bologna, Clueb, 1999.

⁵ Cfr. *Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento*, a cura di M. CECCHINI, Milano, Franco Angeli, 2004.

identitaria, che si sostanzia nel co-agire, nell'interdipendenza positiva. Le forme di trasmissione verticale della conoscenza cedono il passo ad altre, in cui dominano partecipazione paritaria e attiva, ove produzione, comprensione, riflessione critica si intrecciano attribuendo senso al lavoro collettivo, inteso come cooperative *learning*. Il testo collettivo, allora, assume un valore aggiunto: gode dei diversi livelli di competenza dei partecipanti, degli interessi e curiosità molteplici, delle diverse esperienze extrascolastiche, nonché dei diversi stili cognitivi.

Considerata l'essenziale istanza formativa del linguaggio e, nello specifico, di quello scritto collettivamente, si sottolinea, infine, l'esigenza nonché la necessità, da parte degli educatori, di rispondere anche attraverso l'operazione di scrittura condivisa, fatta di interpretazione e negoziazione di conoscenze, alle crescenti difficoltà che la scuola oggi è chiamata a superare. In un tempo scandito dalle ragioni della competizione individuale, della produttività come valore sostanziale, dell'isolamento personale nel mare comunicativo, la scuola diventa novello paladino di tutti e di ciascuno, proponendo un modello ideale di società legato a lettura del presente, ricostruzione di passato e progettazione di futuro possibile, tutto insieme.

Conclusioni: punti di forza e punti di debolezza

Al termine del percorso di ricerca didattica compiuto con gli allievi, è seguita puntualmente una verifica sugli insegnamenti/apprendimenti. Non sono mancati punti di criticità. A volte l'organizzazione delle varie unità e sottounità didattiche, la suddivisione del lavoro all'interno del *team* docente, la predisposizione dei materiali non sono state eque, efficienti, puntuali. La passione e l'impegno hanno portato, inoltre, a sobbarcarsi (tutti quanti, insegnanti e ragazzi) una notevole mole di lavoro, con la conseguente importante dilatazione dei tempi e con lo slittamento della data di chiusura dei lavori.

Il progetto interdisciplinare, comunque, è riuscito a volare alto: ogni ragazzo ha trovato posto nel percorso di lavoro; il dialogo, le conversazioni in situazioni "a-didattiche", le osservazioni ascoltate, la capacità di elaborare strumenti di indagine, sono stati importanti momenti di crescita, di costruzione di conoscenza. C'è anche l'orgoglio, infine, di aver aperto le porte al mattone colorato offerto dall'Archivio Provinciale, e che esso le abbia aperte a noi! Siamo certi di aver donato agli esperti dell'extrascuola, un po' dell'allegria, di vivacità, del mondo colorato dei bambini della scuola primaria.

Ai nostri scolaretti, invece, è stata regalata l'emozione grande della visita

ai luoghi misteriosi della conservazione archivistica ai corridoi ed agli scaffali mobili dove sono custodite le tracce del nostro passato. Ma non solo: abbiamo conosciuto il lavoro sull'originale, come gioiello prezioso da incastonare in un progetto, magica macchina del tempo che permette di ritrovarsi in un altro mondo, classico perché inattuale; abbiamo avuto l'onore e l'onere, per ragazzi, insegnanti e archivisti della Soprintendenza, di aver costruito una iniziativa non preconstituita (troppe volte si assiste a pacchetti modulati per tutte le classi e per tutte le scuole), ma modulata secondo obiettivi di ricerca diversificati.

La realtà locale, nella quale è immersa Villa Bortolazzi, sta vivendo un periodo di straordinaria espansione dal punto di vista dell'edilizia abitativa. Molti sono i ragazzi arrivati negli ultimi anni e che poco conoscono delle vie, dei luoghi e dei loro nomi, dei posti in cui normalmente svolgono la loro vita. Con questa iniziativa didattica si è cercato di dare risposte anche a questo tipo di problema: la costruzione di un tessuto comune, fatti di relazioni e di "urbano", una conoscenza capace di far interiorizzare il paese, di farlo proprio, affinché il parco, la piazza, i cortili, possano diventare luoghi abituali (e di facile individuazione), dove trovarsi a parlare, litigare, negoziare, condividere, giocare.

"Una didattica plurale, che sappia praticare strade diverse di insegnamento, sembra la risposta più corrispondente alla fisionomia disciplinare della storia (...) Il confronto di società (anche attraverso i Quadri di civiltà), ma anche il soffermarsi su una biografia emblematica per la comprensione di un'epoca (...) Imparare a usare la cronologia per scoprire l'andamento di un evento (...) l'osservazione diretta di elementi concreti: un castello, una piazza, ...": così si legge nelle nuove *Indicazioni*⁶. Sembrano passi scritti apposta per sostenere lavori che, partendo da una ricerca di tipo disciplinare, viaggino spediti verso la interdisciplinarietà. È lo straordinario disegno, quello delle *Indicazioni*, che, in nome di una doppia trasversalità orizzontale e longitudinale, ricostruisce sia il tessuto connettivo delle varie discipline e del loro intrecciarsi, sia la continuità educativa e formativa tra le specificità dei diversi gradi scolastici.

Fare ricerca storica è, quindi, dare spazio anche al pensiero creativo, lasciarsi incuriosire: far entrare il cuore a scuola. E la scuola nel cuore. Viaggiando nel passato, si ricostruisce anche il passato del nostro ambiente. Rispettare e conoscere l'ambiente è cosa molto importante, in particolare se si considera come tale non soltanto l'*habitat* scientificamente inteso, bensì l'insieme armo-

⁶ F. PINTO MINERVA, *Le aree disciplinari: specificità e interconnessioni*, in G. DOMENICI - F. FRABONI, *Indicazioni per il curriculum*, Trento, Erickson, 2007, pp. 85-101.

nico di elementi naturali e artificiali. È così che si arriva a comprendere meglio il nostro presente, a costruire ipotesi per un futuro per tutti. Un futuro possibile, sostenibile, come si usa dire adesso. Fare ricerca storica è, quindi, avere cura del proprio ambiente, avere cura di noi stessi!

La “scuola Robin Hood” può riprendere il proprio cammino: i dardi sono stati scoccati. Almeno questa volta hanno sicuramente colpito nel segno.

ANNA PISETTI

La storia in un museo: collezioni, archivio e territorio

Musei storici e archivi

Al Museo della Guerra di Rovereto il rapporto tra collezioni ed archivio è da sempre centrale: l'esigenza di raccogliere informazioni e testimonianze relative alla Prima guerra mondiale e l'urgenza di evitare che tali materiali andassero dispersi, spinsero infatti i fondatori del Museo a raccogliere documentazione, sia di tipo cartaceo che materiale, fin dall'immediato dopoguerra. Le prime raccolte risalgono al 1919 e già nel 1921 venne inaugurato il Museo. La provenienza dei materiali fu fin dall'inizio molto varia: donazioni di famigliari di combattenti (o di combattenti stessi) che, cedendo al Museo documenti che avevano per loro un grande valore affettivo, speravano di mantenere vivo il ricordo di chi li aveva prodotti o posseduti; cessioni di armi e materiali da parte dell'esercito; raccolta di oggetti dispersi in quello che, all'epoca, appariva come "un enorme museo all'aperto", come Antonio Piscel, uno dei fondatori del Museo, descrisse la Vallagarina.

La grande disponibilità di materiali e documenti, caratteristica degli anni successivi al conflitto, l'affluire costante e ininterrotto di donazioni e lo sforzo dei diversi curatori hanno reso il Museo di Rovereto una delle istituzioni italiane più ricche ed interessanti per chi si interessa di Prima guerra mondiale.

Più di un relatore ha posto, nel corso del convegno, il problema dell'identità delle istituzioni: così come gli archivi, anche i musei storici sono istituzioni che cambiano nel tempo e si interrogano sul loro ruolo nella società e sulle funzioni che vengono loro attribuite. Nel caso dei musei, istituzioni complesse per definizione, alle tradizionali attività di catalogazione, ricerca e divulgazione si sono affiancati, soprattutto in questi ultimi anni, nuovi settori di attività, che hanno comportato spesso notevoli modifiche strutturali, ma che hanno anche stimolato una riflessione sull'identità dei musei oggi.

Nel caso del Museo della Guerra, le collezioni e le raccolte si sono arricchite, sono mutati gli allestimenti, ma soprattutto sono cambiate le aspettative del pubblico e le finalità stesse del museo. Il campo di azione si è ampliato e la grande ricchezza di documenti conservati è allo stesso tempo stimolo e con-

dizione indispensabile per una diversificazione delle attività. Negli anni il Museo ha cominciato a proporre, oltre all'esposizione permanente, mostre temporanee, che permettono di valorizzare le nuove acquisizioni, i materiali solitamente non esposti, ma anche il risultato di lavori di ricerca. Numerosi sono i ricercatori e gli storici che quotidianamente consultano l'archivio e l'archivio fotografico; il Museo stesso promuove convegni e ha una produzione editoriale, che negli anni tende sempre più ad arricchirsi e diversificarsi.

Sempre più spesso, inoltre, istituzioni locali e associazioni si rivolgono al Museo come ad un consulente per progetti di valorizzazione del territorio e di promozione turistica. Anche in questo settore esso ha potuto dare un contributo, a partire dalle competenze maturate in questi anni ed anche dall'indispensabile apporto offerto dai documenti conservati negli archivi. Utili risultano soprattutto i documenti che permettono di cogliere le trasformazioni del territorio nel corso della guerra e confrontare l'aspetto attuale con quello passato: cartografia, planimetrie, fotografie storiche, foto aeree; documenti di grande interesse che richiedono competenze specifiche per essere interpretati in modo corretto. Tra le richieste che il territorio rivolge al museo, particolarmente evidenti sono quelle che arrivano dal mondo della scuola. Rispetto al pubblico generico del museo, gli studenti sono portatori di interessi specifici e numerosi sono gli insegnanti che si rivolgono al Museo come ad una agenzia formativa.

Archivi e attività didattica museale

Se da sempre gli studenti hanno rappresentato una quota significativa dei visitatori del museo, negli ultimi anni il rapporto tra queste due istituzioni – scuola e museo – si è trasformato: insegnanti ed operatori museali concordano nel ritenere che il museo è uno spazio complesso, che va interpretato e decodificato e che la visita guidata tradizionale non è uno strumento adeguato per coinvolgere i ragazzi. Spesso, d'altra parte, è difficile per l'insegnante costruire in maniera autonoma dei percorsi di ricerca e di lavoro all'interno del museo: il poco tempo che rimane dopo lo svolgimento delle attività quotidiane e le competenze necessarie per la consultazione e la selezione dei documenti rappresentano un ostacolo e fanno sì che solo pochi insegnanti organizzino in modo completamente indipendente un'attività nel museo. Le sezioni didattiche, pur nell'impegno che comporta la creazione di progetti individualizzati, sono in genere disponibili a proporre ai docenti collaborazioni, che permettano di giungere ad una coprogettazione (dall'individuazione degli obiettivi all'elabo-

razione dell'attività); tuttavia la maggior parte degli insegnanti partecipa ad attività strutturate direttamente dal museo.

Al fine di rispondere alle richieste che giungevano dagli insegnanti e per organizzare delle proposte che avessero continuità, il Museo della Guerra ha creato, nel 1996, una sezione didattica. L'avvio di un settore così impegnativo ha implicato importanti cambiamenti sul piano dell'organizzazione interna, portando ad individuare personale specifico da dedicare a questo settore; il rapido aumento delle richieste ha spinto a prevedere il ricorso a collaboratori esterni, a cui affidare la conduzione delle attività e a programmare corsi di formazione per operatori museali.

Contemporaneamente si è provveduto a creare proposte specifiche che garantissero un coinvolgimento attivo e diretto degli studenti. Attualmente il Museo propone una trentina di attività di scoperta, conoscenza e approfondimento, relative alla storia moderna e contemporanea. Agli insegnanti vengono proposte diverse tipologie di attività (laboratori, percorsi nel museo, percorsi sul territorio); ogni incontro prevede l'utilizzo di documenti d'archivio (fotografie, manoscritti, ecc.) e di materiali originali (oggetti, cimeli, elementi della dotazione militare, ecc.). Gli studenti lavorano in aula didattica e nelle sale espositive (o escono sul territorio, come vedremo poi); la finalità è quella di stimolare e rafforzare le loro competenze storiche attraverso attività di lettura, analisi e interpretazione di documenti.

In questo campo musei storici e archivi condividono obiettivi e metodologie: le modalità di lavoro sono sostanzialmente quelle già ampiamente illustrate da altri relatori nel corso della giornata e ritengo, quindi, più interessante riprendere alcuni stimoli offerti dai relatori che mi hanno preceduto e soffermarmi su alcuni aspetti che caratterizzano le attività svolte in ambito museale.

Sul piano delle problematiche può essere utile osservare una omogeneità tra esperienze in ambito museale e archivistico: il pericolo della frammentazione delle esperienze, il problema della carenza o del ricambio di personale, la difficoltà di comunicare e riproporre le buone pratiche, rendono evidente la necessità di arrivare ad un coordinamento tra le sezioni didattiche delle diverse istituzioni, che permetta una condivisione dei problemi e l'individuazione di possibili soluzioni.

Lo spazio museale

All'interno del museo vengono utilizzati linguaggi diversi e proposti piani comunicativi differenti: nello spazio espositivo il visitatore trova infatti docu-

menti di diversa tipologia (scritti, iconografici e materiali) affiancati da didascalie, testi esplicativi e narrativi; a livello diverso, sia i documenti che gli apparati offrono delle informazioni che il visitatore è chiamato a riconoscere, interpretare e mettere in connessione.

Se appare ovvio a tutti che chi desidera consultare un archivio deve avere delle competenze specifiche, meno evidente può forse risultare che anche chi attraversa le sale di un museo deve possedere strumenti specifici, attraverso i quali riconoscere i diversi livelli di comunicazione che il museo propone. Considerando che per molti studenti la prima occasione di visita in un museo è rappresentata dall'attività didattica, uno degli obiettivi che ci si pone è quello di farli riflettere sulla natura e sulle logiche espositive di un museo storico. I lavori svolti nelle sale servono ad aiutare gli studenti a comprendere la sintassi comunicativa e il lessico del museo, sviluppando le loro capacità interpretative.

Nel caso del Museo della Guerra, la presenza di sale realizzate in epoche diverse e con allestimenti disomogenei rende particolarmente interessante, ma complesso, il lavoro di decodifica e interpretazione; una piena comprensione è possibile solo se ogni elemento viene pienamente colto (chi, quando e perché ha allestito quella sala, cosa sono gli oggetti esposti, a quale vicenda si fa riferimento, ecc.). Durante le attività i ragazzi entrano in diretto contatto con i documenti e, attraverso la loro analisi, ricostruiscono un racconto. In questo modo vengono coinvolti anche sul piano delle emozioni. Ciò contribuisce a rendere la visita al Museo un'esperienza gratificante e rappresenta un momento di educazione al patrimonio.

Un'altra caratteristica dello spazio museale è che i documenti non sono mai (o quasi) isolati, ma sono presentati al visitatore in un contesto che li riempie di senso: nel momento in cui viene esposto, un documento perde la sua funzione e viene caricato di altri significati; inoltre, porre due documenti nella stessa vetrina o posizionarli nella stessa sala significa creare un nesso tra loro e orientarne l'interpretazione. Lo spazio museale è un esempio di narrazione, che avviene attraverso una selezione di documenti. Oltre a comprendere i meccanismi comunicativi del museo, gli studenti vengono stimolati a riflettere sul tema dell'uso pubblico della storia e sui meccanismi del processo di costruzione della memoria.

Mentre il visitatore è invitato a seguire il racconto narrato nelle vetrine, agli studenti viene proposto un lavoro diverso: attraverso l'intreccio tra documenti diversi, essi sono invitati a ricontestualizzare gli oggetti esposti, risalendo alla loro funzione originale; isolando singoli documenti e inserendoli in altri contesti si propone ai ragazzi di recuperare informazioni diverse e di costruire nuovi percorsi.

Il contatto con i documenti originali

In molte relazioni del convegno è stato messo in evidenza il problema della motivazione dei ragazzi e il rapporto con i documenti originali è stato presentato come uno degli strumenti utili a stimolare l'interesse degli studenti e a stimolare in loro una sensazione di scoperta. È una scelta che pone problemi di conservazione dei documenti e costringe ad elaborare strategie di consultazione, che permettano di evitare danneggiamenti. Se nel caso dei documenti d'archivio il problema della conservazione risulta ovvio, meno scontata è la difficoltà di chi si trova ad operare con altre testimonianze storiche.

Al Museo della Guerra si lavora spesso con oggetti risalenti alla Prima guerra mondiale: si tratta in genere di prodotti seriali, realizzati con materiali che dovevano garantirne la durata; sono oggetti di cui spesso si ignora il proprietario (fanno eccezione, ad esempio, i "cimeli" che nel museo vengono trasformati in oggetti simbolici, reliquie laiche da ammirare più che da interpretare). In un quadro di sostanziale differenza rispetto agli archivi, anche le collezioni di questi oggetti storici pongono seri problemi di conservazione: metallo, cuoio e legno vecchi di quasi un secolo possono facilmente venire danneggiati e, pur essendo stati oggetti prodotti in milioni di esemplari, elmetti, gavette e fucili rappresentano oggi una testimonianza unica, non replicabile.

In anni di attività abbiamo verificato quanto sia importante permettere ai ragazzi di toccare con mano alcuni oggetti selezionati. Nello spazio museale gli studenti devono potersi muovere, vedere, ascoltare, ma anche toccare. Solo così la loro diventa un'esperienza completa, attraverso la quale verificare le conoscenze di cui già dispongono e concretizzare idee acquisite in maniera astratta. Sentire il peso di un fucile o di una pinza tagliafilì, verificare la consistenza di un elmetto o il funzionamento di un periscopio, verificare di che materiale erano fatte le uniformi sono operazioni che permettono di comprendere in maniera diretta e incisiva cosa significasse vivere al fronte. Il fatto di avere a disposizione oggetti "inconsueti" permette inoltre di affrontare argomenti o aspetti che a scuola vengono in genere solo accennati (per esempio il funzionamento delle armi e gli effetti sull'uomo della "prima guerra tecnologica"). Il lavoro con gli oggetti viene sempre affiancato da esercizi di analisi di altre tipologie di documenti – brani di diario, lettere, fotografie – affinché i ragazzi possano confrontare le informazioni tra loro e inserirle in un contesto più ampio.

Infine, anche queste testimonianze materiali presentano una loro complessità, non meno dei documenti d'archivio; anche l'analisi di un oggetto richiede la mediazione di un esperto con competenze specifiche, che, nel nostro ca-

so, ricadono in un ambito tecnico-scientifico molto settoriale. Nel Museo della Guerra si incontrano armi, uniformi, mezzi militari e sono quindi richieste competenze che normalmente non rientrano nella formazione professionale di un insegnante: nei musei storici il conservatore e l'operatore didattico sono quindi mediatori insostituibili, così come l'archivista, nel suo contesto.

Dal museo al territorio

Se da un lato sono sempre più numerose le amministrazioni pubbliche interessate a valorizzare il territorio, anche in ambito scolastico è crescente la richiesta di visitare i luoghi nei quali si sono svolte le vicende storiche. Il Museo della Guerra da anni propone attività che partono dal museo e poi si spostano sul territorio; in questo ambito si riscontra la maggiore crescita di richieste e un grado di soddisfazione di insegnanti e studenti più elevato.

Gli studenti che vengono accompagnati in visita ad un campo trincerato, vengono prima invitati a riflettere sull'organizzazione di quel territorio durante la guerra (la distribuzione delle linee, la costruzione delle trincee, dei camminamenti, dei ricoveri, dei magazzini ecc); l'attività svolta al museo offre loro gli strumenti necessari ed un quadro generale nel quale inserire le informazioni che ricaveranno da ciò che è ancora visibile sul terreno. L'uscita non rappresenta solo l'occasione per verificare quanto appreso a scuola o al museo: il territorio viene presentato agli studenti come un documento da analizzare e da interpretare.

La lettura del territorio è in genere un'operazione difficile. Spesso solo un occhio attento ed esperto è in grado di riconoscere i segni storici ed interpretarli in modo corretto. I crateri provocati dai bombardamenti della Prima guerra mondiale si presentano solitamente coperti di vegetazione e si confondono facilmente con buche o avvallamenti naturali; i camminamenti e le trincee, riempiti di materiale e macerie, appaiono come incomprensibili fossi serpeggianti nel terreno; le fortificazioni, distrutte dalle granate o dall'azione dei recuperanti alla ricerca di metalli, tendono a confondersi con le rocce o ad apparire come semplici macerie.

Chi oggi visita il territorio trentino lungo il quale correva il fronte italo-austriaco durante la Grande Guerra, incontra numerosi manufatti privati delle loro funzioni originali, completamente svincolati dal contesto storico e sociale nel quale erano stati realizzati. La presenza di ruderi o di camminamenti appena riconoscibili a fianco di trincee e manufatti ripristinati – dalla Soprintendenza ai Beni Architettonici, dal Servizio Ripristino della Provincia autonoma

ma di Trento o dalle sezioni locali dell'Associazione Nazionale Alpini – offre lo stimolo a cogliere i segni del tempo ed a riconoscere gli interventi di recupero. Gli studenti, oltre a vivere un'esperienza significativa sul piano emotivo, scoprono attraverso questi percorsi la ricchezza e la varietà delle fonti storiche e imparano che, così come i documenti archivistici richiedono un'opera di contestualizzazione, anche i segni presenti sul territorio vanno studiati ed interpretati.

FEDERICO ZANONER

L'Archivio del '900 del Mart: percorsi didattici tra fonti e opere

Il Mart, Museo di arte moderna e contemporanea di Trento e Rovereto, si occupa di favorire il rapporto tra il pubblico e il proprio patrimonio da oltre 25 anni. La sua sezione didattica opera infatti in maniera continuativa dal 1984, attraverso una costante sperimentazione, che ha permesso di elaborare proposte sempre più ampie e diversificate per aree disciplinari, modalità operative e bacino d'utenza. L'allargamento di tali proposte, inizialmente legate alle tecniche e ai movimenti artistici delle opere delle collezioni o alle mostre temporanee, ha interessato negli ultimi anni anche l'Archivio del '900, sottolineando la peculiarità del patrimonio del museo, che include fondi archivistici e librari, entrambi connessi, per molteplici aspetti, alle collezioni artistiche.

L'apertura della nuova sede di Rovereto, conferendo all'archivio nuovi spazi e visibilità, ha reso possibile pensare ad attività didattiche per diverse utenze, realizzate a partire dal 2004, grazie ad un lavoro di *équipe* che da allora coinvolge i responsabili della sezione didattica e un *team* di personale dell'archivio, che, coordinato dalla responsabile del settore, individua annualmente argomenti e materiali dei percorsi. In questi anni ogni percorso è stato organizzato, gestito e condotto da un referente interno all'Archivio del '900, che accanto alle attività prettamente inerenti la sua funzione, ha acquisito specifiche competenze in ambito di didattica museale al fine di dialogare con i docenti nelle fasi di preparazione dei singoli incontri, adattare i percorsi in base alle esigenze dei vari gruppi, preparare e disporre i documenti e i materiali del laboratorio ed, infine, condurre le classi.

Chi scrive, giunto al Mart quando questa prassi era da poco avviata, ha ereditato la conduzione di alcuni percorsi (tra cui quelli ideati da Antonella d'Alessandri, dedicati rispettivamente al tema della prima guerra mondiale e al rapporto tra parola e immagine nei linguaggi verbo-visuali) e ne ha successivamente ideati di nuovi.

Nella struttura e nelle modalità operative i laboratori rispecchiano le linee guida fissate dalla sezione didattica per tutte le sue attività, secondo principi operativi che si orientano verso una didattica di tipo costruttivista, adottando un approccio attivo all'istituzione, agli ambienti, ai materiali e ai concet-

ti, in un clima di collaborazione tra i membri dei gruppi. È importante sottolineare come accanto agli aspetti di approfondimento culturale venga valorizzata un'esperienza "in grado di sviluppare non solo conoscenze, competenze e abilità artistiche ed estetiche, ma anche competenze sociali e trasversali che favoriscano la riflessione e la comprensione di forme significative della cultura del presente"¹.

Le attività legate agli archivi hanno conquistato una progressiva autonomia e identità, come esemplificano le brochure *Progetto Scuola-Museo* inviate annualmente ai docenti: dapprima genericamente proposte all'interno della tipologia "Architettura, arte e spazio", a partire dal 2005 ottengono una dicitura specifica, "Arte, fonti, archivi", che esplicita il rapporto con i documenti originali.

L'Archivio del '900 è tra gli elementi caratterizzanti del Mart e si è costituito nella forma attuale, peraltro orientata verso una costante crescita, attraverso decenni, partendo dall'originario nucleo di documenti che Fortunato Depero, alla fine degli anni Cinquanta, lasciava al Comune di Rovereto. Le principali caratteristiche di questo archivio, ovvero il legame con il territorio della regione e la connessione con il futurismo, hanno orientato le successive acquisizioni di fondi, di persona e di enti privati, afferenti ad un arco temporale compreso tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento. Attualmente se ne contano una quarantina, genericamente raggruppabili in archivi di artisti, critici d'arte e architetti, e caratterizzati da elementi di connessione al loro interno. Il più evidente tra questi è rappresentato dal futurismo, a cui la maggior parte dei produttori dei fondi è stata legata in modi e periodi differenti: dalle governanti di casa Marinetti, le sorelle Angelini, ai primi e più noti esponenti del movimento, quali Gino Severini, Carlo Carrà, Luigi Russolo, fino ad alcuni dei suoi protagonisti negli anni Trenta, come Mino Somenzi nel campo del giornalismo, Tullio Crali in quello dell'aeropittura, Ernesto Michahelles (Thayaht) nella scultura e nella moda, Angiolo Mazzoni nell'architettura, Giannina Censi nella danza.

L'archivio costituisce un'ampia rete di legami con discipline diverse, come dimostrano i variegati ambiti di ricerca, a cui afferiscono gli studi che utenti specialisti e non conducono in tale sede: dalle arti figurative alla musica, dalla danza al design, dall'architettura alla poesia, dalla moda alla fotografia etc.

¹ *Progetto Scuola Museo. Laboratori didattici, visite guidate, percorsi di ricerca per la scuola*, Rovereto (TN), Mart, sezione didattica - area scuola, 2008-2009, p. 4.

Inscindibile è anche il legame che esso ha con il patrimonio librario della biblioteca, dalla quale è possibile attingere libri e riviste d'avanguardia, manifesti, volumi e opuscoli rari, libri d'artista.

La selezione dei documenti attorno a cui si snodano i percorsi, tiene conto della loro rilevanza come fonti per la storia dell'arte e della loro capacità di mettere in dialogo quest'ultima con altre discipline storiche. Si cerca inoltre di individuare fonti che abbiano una particolare efficacia comunicativa ed originalità fisica, che non è raro trovare tra i documenti del Mart: alcuni di questi contengono, ad esempio, richiami alla produzione pittorica, grafica ed editoriale degli stessi autori, che li rendono talvolta assimilabili a opere d'arte; in altri, invece, è il loro linguaggio che, adeguatamente veicolato, fa presa sui ragazzi, come ad esempio il carattere ora quotidiano e intimo, ora provocatorio e dissacratorio o, ancora, ironico o completamente astratto.

Le ampie possibilità offerte alla scuola da questo patrimonio erano chiare ancor prima che venissero avviati veri e propri laboratori. Un'osservazione emersa al convegno del 2003 *Futurismo: dall'avanguardia alla memoria*, estensibile alla totalità dell'archivio, invitava a considerare questi fondi "come indispensabili e qualificanti sussidi alla ricerca o alla didattica"². Venivano poi implicitamente suggeriti alcuni interrogativi che sottolineavano la necessità di un approccio didattico a questo patrimonio: "Quali itinerari siamo in grado di ricostruire per dare figura a questa volontà consapevole che essi esprimono di trasmettere al futuro una determinata memoria? Qual è il ruolo di questi archivi, infine, nella costruzione dell'identità di movimenti come il futurismo, dei loro protagonisti?"³.

Le esperienze condotte fino ad oggi hanno dimostrato come sia possibile partecipare attivamente alla ricostruzione, all'approfondimento ed all'indagine di contesti e figure connesse ai programmi scolastici che affrontano il Novecento, avvicinando al contempo la scuola al concetto di archivio come insieme organico di documenti, e ai temi relativi alla conservazione e alla valorizzazione del patrimonio. Per far ciò l'accesso concreto all'archivio da parte del-

² F. CAVAZZANA ROMANELLI - P. PETTENELLA, *Gli archivi del Mart: un laboratorio per la descrizione archivistica*, in E. CASOTTO - P. PETTENELLA, *Futurismo. Dall'avanguardia alla memoria. Atti del Convegno internazionale di studi sugli archivi futuristi, Rovereto, Mart, 13-15 marzo 2003*, Milano, Skira, 2004, p. 284.

³ *Ibid.*, p. 287.

le classi è un punto imprescindibile, purché si riesca a garantire il rispetto degli *standard* di salvaguardia dei documenti.

I percorsi sono rivolti a studenti dal terzo anno della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado, dei licei e delle scuole professionali, ma vengono accolti anche, con modalità differenti, gruppi provenienti dalle università, corsi di specializzazione, *master* e gruppi di ricerca.

Per questi ultimi si punta alla creazione di percorsi *ad hoc* concordati con i coordinatori, mentre per le scuole si parte da percorsi strutturati, adattati in base alle esigenze delle classi evidenziate dai docenti nei giorni precedenti la visita. Particolare attenzione è riservata agli insegnanti di ogni ordine e grado, ai quali vengono regolarmente offerti percorsi d'introduzione e di approfondimento, rispondendo così alle loro esigenze di aggiornamento e facendo conoscere al tempo stesso la peculiarità e la ricchezza dell'Archivio del '900 ed il suo legame con il territorio. Il ruolo degli insegnanti, figure chiave di questo rapporto, è tenuto in particolare considerazione anche nel momento della verifica attraverso questionari di valutazione, ma soprattutto attraverso approcci diretti e rapporti di fidelizzazione coltivati negli anni.

Le attività hanno generalmente una durata di due ore, durante le quali si compie un percorso tra archivio, biblioteca, sale espositive ed aule didattiche che esplicita le interconnessioni tra carte, libri ed opere presenti, a prescindere dalla tipologia dell'incontro. Si possono indagare la vita e l'attività di una determinata figura, analizzare opere particolarmente esemplificative di un contesto artistico, oppure soffermarsi su determinati periodi storici.

Alla prima tipologia di attività appartiene il primo laboratorio creato appositamente per l'archivio a partire dal 2004, curato da Stefania Donati per le scuole medie e superiori, intitolato *Alla scoperta del Mart. Gli archivi. Dipero dalle fonti archivistiche, bibliografiche e artistiche*. In esso si è tentata per la prima volta un'integrazione tra fonti e opere, volta a far esperire alla classe un semplice approccio ai concetti di archivio, al lavoro dell'archivista, nonché al rapporto tra fonti archivistiche e contestualizzazione dell'opera.

La più recente tra queste proposte ha poi interessato Filippo Tommaso Marinetti, per promuovere la conoscenza della quantità e varietà di fonti riferite a questa figura che i diversi fondi conservano e per far comprendere il portato innovatore di quest'uomo nel dibattito artistico del Novecento e la sua particolare attualità.

L'interpretazione delle fonti si è svolta prevalentemente attraverso lavori di gruppo, impegnati nella ricerca dei temi portanti dell'avanguardia italiana, condotta anche con il parallelo ascolto di registrazioni dell'epoca e la proiezione di immagini.

Un esempio di laboratorio tematico è stato *Il mito della grande guerra*, un percorso trasversale durante il quale venivano rintracciati, in fondi differenti, documenti che aiutavano a comprendere l'atteggiamento degli intellettuali e degli artisti italiani nel primo conflitto mondiale, cogliendone le vive testimonianze, il dibattito, le opinioni dirette non ancora filtrate dalla storiografia, le condizioni di vita al fronte, gli scambi epistolari tra figure che i ragazzi incontrano nel loro percorso scolastico, quali ad esempio Giuseppe Ungaretti o Giovanni Papini.

Questi percorsi, quindi, sviluppando una familiarità con le modalità della ricerca storica, hanno cercato, attraverso l'interpretazione attiva delle fonti archivistiche, di comunicare l'importanza di queste ultime per la comprensione dello sviluppo della nostra società e del nostro recente passato.

Le proposte future potranno contare sulla valorizzazione di fondi da esplorare dal punto di vista della fruizione didattica, di primaria importanza per la storia dell'arte e dell'architettura contemporanea, come, ad esempio, l'archivio di Margherita Sarfatti, giunto al Mart recentemente, o come gli archivi di Carlo Belli o di Luciano Baldessari, connessi al territorio trentino.

Il costante aumento delle prenotazioni di percorsi in archivio ha confermato come il patrimonio documentario conservato al Mart stia conoscendo una progressiva valorizzazione da parte degli insegnanti, che riconoscono sempre più il suo oggettivo valore culturale e la sua valenza di strumento didattico. Non è un caso infatti che la maggior parte di essi riprenda in classe le informazioni ricevute in queste esperienze, sulla base di alcune copie di documenti fornite insieme alle schede dei laboratori.

Attraverso queste attività trova pieno sviluppo anche la funzione sociale dell'istituzione museale che, come indicato nei principi fondamentali dell'ICOM, ha tra i suoi obiettivi fondamentali, quello di raccogliere, conservare e divulgare attività che trovano nel rapporto con la scuola un interlocutore privilegiato e fondamentale.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2010
dalla Tipolitografia Editrice Temi - Trento